الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين

إعداد

عبد الناصر أحمد محمد الراعي

المشرف

الدكتور منعم عبد الكريم السعايدة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

أصول التربية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

اب ٢٠١٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة المعنونة بـــ (الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠/٨/٥

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور منعم عبد الكريم السعايدة أستاذ مشارك – المناهج والتدريس	مشرفا	....
الدكتور سلامة يوسف طناش أستاذ – الإدارة التربوية	عضوا	....
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل أستاذ – الإدارة التربوية	عضوا	....
الدكتور ماهر إسماعيل الجعفري أستاذ – أصول التربية (جامعة العلوم الإسلامية العالمية)	عضوا	....

الإهداء

بعد أن أتى هذا الجهد أكله ممثلا... بهذه الثمرة...

أجد من إمارات الوفاء أن أخص بإهدائه والدي الكريمين... إقرارا بفضلهما...

ومن أحق الناس بالوفاء والإهداء بعد والدي... زوجتي وأبنائي... غيث...

ويارا... وغسان... وريتاج... تقديرا لصبرهم وتحملهم...

والتزاما بواجب لابد من أدائه لهم...

وإلى أخواني الأعزاء وأخواتي الحانيات...

وإلى كل من ساعدني في غرس بذور النجاح وقدم لي النصيحة بإخلاص...

إليهم جميعا أهدي هذا العمل...

شكر وتقدير

الحمد لله، جلت قدرته، والصلاة والسلام على نبينا الرسول الأمين محمد صلى الله علية وسلم وبعد:

فأنة لا يسعني، وقد أشرفت على الانتهاء من كتابة أطروحتي هذه، إلا أن أتقدم بالشكر والجزيل لكل من ساعدني على إتمام هذه الدراسة، وبالشكل الذي خرجت به.

وأخص بالشكر الجزيل أستاذي الفاضل الدكتور منعم عبد الكريم السعايدة الذي كان لتوجيهاته الأثر الكبير في تسهيل طريقة العمل وتشجيعي على المضي فيه بخطوات سليمة مكنتني من إتمامه.

كما ويسرني أن أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة راجيا اعتبار ذلك شكرا خاصا لكل واحد منهم

وبالله التوفيق

الباحث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين

إعداد

عبد الناصر أحمد محمد الراعي

إشراف

الدكتور منعم عبد الكريم السعايدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهات نظر الخبراء التربويين والمعلمين في الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

تم استخدام منهجية البحث الوصفي التحليلي، من خلال استخدام الأدوات الآتية: المقابلات شبة المقننة،ودراسة استطلاعية لتحديد الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، واستبانة لتحديد الكفايات التدريسية من حيث انتماؤها لعمل معلمي الدراسات الاجتماعية ومرحلة التنمية المهنية التي تتحقق فيها هذه الكفايات، بالإضافة إلى الكشف عن المشكلات التي تعيق حدوث النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية. كما تم تحليل بيانات المقابلات الشخصية من خلال التكرارات والنسب المئوية كما تم تحليل بيانات الاستبانة من خلال التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير.

وبلغ عدد المشاركين في المقابلات الشخصية خمسين خبيرا تربويا ومعلما، كما تم أخذ آراء الخبراء التربويين من أساتذة الجامعات من خلال دراسة استطلاعية تضمنت مجموعة من الأسس التربوية التي تؤدي إلى النمو المهني للمعلمين. أما استبانة الدراسة، فقد تم تطبيقها على الخبراء التربويين، وشارك فيها ستة وخمسون خبيرا تربويا مقسمين إلى ثلاثة فئات:أساتذة الجامعات المتخصصين، المشرفين التربويين، ومعدي ومطوري مناهج مباحث الدراسات الاجتماعية. كما تم تطبيقها على المعلمين وشارك فيها مائتان وثلاثة وخمسون معلما ومعلمة لمباحث الدراسات الاجتماعية في مديريات محافظة البلقاء المتضمنة أربع مديريات هي: مديرية تربية قصبة السلط، ومديرية تربية لواء عين الباشا، ومديرية تربية لواء دير علا، ومديرية تربية لواء الشونة الجنوبية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها:

- أن الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية تتمثل في نظريات النمو المهني وفي مواصفات المعلم الجيد والفلسفة الوضعية والفلسفة التفسيرية والنظرات المختلفة لعمل المعلم، والحركات التي أنتجت النمو المهني كمتطلب ممثلة في حركة فاعلية المدرسة وحركة تحسين المدرسة، ومداخل وإستراتيجيات النمو المهني للمعلمين ممثلة في الممارسة الواعية المتأملة للمعلمين، البحث الإجرائي، وأخلاقيات مهنة التعليم، وتكنولوجيا التعليم، وتغير النظرة للتعليم كمهنة، وتعقد مهام مهنة التعليم، بالإضافة إلى الكفايات التي يكتسبها المعلم في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة.

- حددت الدراسة كفايات معلم الدراسات الاجتماعية وكانت تقديرات الخبراء التربويين والمعلمين لانتماء هذه الكفايات لعمل معلم الدراسات الاجتماعية بدرجة عالية، وعزز ذلك إجابات سؤال المقابلة الشخصية فقد تم التأكيد على أن هذه الكفايات منتمية لعمل معلمي الدراسات الاجتماعية. وقد قسمت الكفايات إلى مجالات ستة هي:مجال المحتوى للدراسات الاجتماعية ومجال التخطيط السنوي واليومي ومجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ومجال إستراتيجيات التقويم وأدواته ومجال ذات المعلم وشخصيته.

- أن النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية يحدث في الأساس أثناء الخدمة في المدرسة حيث تصقل الخبرات والكفايات اللازمة للمعلم في المدرسة، في حين أن برامج الإعداد الجامعي تعطي المعلمين الأساس النظري الذي يستند عليه نمو المعلم المهني أثناء الخدمة وذلك حسب وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين.

- أن النمو المهني يعاني مجموعة كبيرة من المشكلات أهمها: التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب، والفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة وغياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة وثورة علمية وتكنولوجية وتراكمـا معرفيا في مختلف المعارف والعلوم، مما أحدث تطورات وتغيرات عدة في سائر ميادين النشاط الإنساني في الحياة، كذلك تقلصت المسافات العالمية في كافة المجالات العملية والمعرفية، بحيث جعلت الإنسان يتعرض إلى عملية تحول حضاري عميقة وشاملة، عنوانها التحديث المستند إلى العلوم والتكنولوجيا ومنجزات الثورة المعرفية، فظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة، وفكر جديد، ومهارة جديدة للتعامل معها بنجاح، هـذه التحـولات ألقـت بظلالها على بنية النظام التربوي، مما جعل مهمة النظم التربوية التعليمية في معظم بلدان العالم أمام تحد كبير للسيطرة عليها والإحاطة بها لمواكبة نموها وتطورها. ومن هنا بـدأت تتـسابق دول العالم إلى تطوير نظمها التعليمية مفهومًا ومحتوًى وأسلوبا بصورة شاملة أحيانا وبـصورة جزئية أحيانا أخرى.

إن التربية والتعليم من أهم أدوات المجتمع التي يوظفها للتطوير في جميع مجالات الحياة، فالتعليم يزود المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة والمدربة التي تسهم في تحقيق أهدافه المنـشودة، ويحافظ على وحدة المجتمع وتماسكه، حيث أثبتت الدراسات أن للتعليم عوائد اقتصادية وثقافيـة مهمة تنقل المجتمع إلى مقدمة الدول، وهذا ما نراه في الـدول المتقدمـة(الحنيطـي، ٢٠٠٩). فالتعليم يعد معيارا لتقدم الدول حيث تولي الأنظمة التربوية والتعليمية في شـتى بلـدان العـالم اهتماما خاصا بمهنة التعليم وخاصة المعلم كأحد أهم أركانها من حيث تدريبه وتأهيله ورعايتـه لرفع مستوى أدائه التدريسي، وزيادة فاعليته وكفاياته وتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية وذلك كإستراتيجيةٍ لإصلاح الأنظمة التعليمية فيها (طافش، ٢٠٠٦).وتأتي أهمية المعلم باعتباره الخبير الذي وظفه المجتمع ليقوم على تحقيق الأغراض التربوية، فهو الأمين على تراثه، وهـو العامل المهم في عملية التربية، وهو الذي يشجع الطلبة على ممارسة الأنـشطة، ويلعـب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية،وهو القدوة الحسنة، و مصدر للأسـئلة، وموجـه للتعلـيم، ومراعٍ للفروق الفردية بين الطلبة (الرشدان والجعنيني، ١٩٩٧)

ويمثل المعلم مدخلاً هاماً في العملية التعليمية؛فإذا نجحت المؤسسة التعليمية في تحقيق السياسة التعليمية يعزى ذلك في المقام الأول إلى المعلم، فهو القادر على ترجمة السياسات التعليمية والنزول بها من حيز التنظير إلى الواقع العملي من خلال تحقيقه لأهداف المنهج، وصياغة عقل الأمة ووجدانها من خلال رعايته للناشئة وإمدادهم بالخبرات والمعارف والمهارات والقيم وأساليب التفكير التي تمكنهم من الاندماج الفاعل في الحياة المجتمعية.ولهذا سعت كافة الدول في العالم على اختلاف أنظمتها التعليمية إلى الاهتمام بتدريب وتأهيل المعلم نظرا لجسامة المهمة التي أوكلها المجتمع إليه عن طريق إمداده بالمهارات النوعية وإكسابه الكفايات التدريسية التي تعينه على تحقيق ما يصبو إليه ويأمله.(إبراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧).

وتنظر التربية المعاصرة إلى المعلم باعتباره منظما للتعليم وميسرا له، ففي إطار الدور المتغير للمعلم لم تعد مسؤولياته مقصورة على نقل المعارف والمعلومات وتلقينها للمتعلم، حيث لم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومات، ولكنه أصبح الموجه والمرشد لخطوات المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والمنظم للبيئة التعليمية و الميسر لعمليات التعلم وجعلها ممتعة، وبما يتلاءم مع حاجاته وميوله واهتماماته الخاصة (الفرح ودبابنه، ٢٠٠٦). كما يتفق المهتمون بسيكولوجية المعلم، على أن المعلم الكفء هو الذي يحدث التغيرات المرغوبة في ضوء الأهداف التربوية في سلوك تلاميذه (ناصر، ٢٠٠٧).

ويعد المعلم من أهم مكونات العملية التعليمية التي تساعد المتعلمين على إدراك مشكلات بيئتهم والإسهام في حلها وتعويدهم الانضباط الذاتي واحترام الآخرين والتضامن الاجتماعي وترسيخ قيم المجتمع والديمقراطية والتسامح واحترام الاختلافات الثقافية والسلام وحقوق الإنسان والتفاهم الدولي من خلال الممارسة الديمقراطية وتطبيق هذه المفاهيم عمليًا في الصف الدراسي، كذلك إفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في صناعة القرارات في جميع المواقف المدرسية (شويطر، ٢٠٠٨). وهذا يتطلب منه إتقان مهارات خاصة بهدف الوصول بالطلبة إلى مستوى الفهم والاستيعاب، عبر الحوار الهادف البناء في بيئة تعليمية تعلمية يسودها الانسجام والاحترام بين المعلم والطالب، مما يؤدي إلى تحقيق نتاجات التعلم التي بدورها تحقق حاجات المجتمع(نبيل، ٢٠٠٠). ويتوقف ذلك بدوره على إدراكه للأهداف التربوية التطويرية وإيمانه بها، وتمرسه بالعلم في مجال تخصصه وفي المجال التربوي، وإتقانه للمهارات التربوية المطلوبة والمتوقعة منه في أثناء ممارسة المهنة. والمعلم لا يعلم بمادته وطريقته فحسب، وإنما

بشخصيته وسلوكه وعلاقاته مع تلاميذه، وبما يضربه لهم من مثل أعلى، وقدوة طيبة، وما يثيره لديهم من حوافز تشجعهم وتدفعهم دائما نحو الأمام (الامير،٢٠٠٢).

إن التطور الكبير الذي طرأ على مفاهيم تدريب المعلمين وتأهيلهم في أثناء الخدمةِ في العالم المتقدم أصبحت أكثر شمولا وعمقاً، وتجاوزت مجرد التدريب على إتقان بعض مهارات التدريس، وتخطيط الدروس، وإعداد المواد التعليمية، والتقويم من أجل تلبية الحاجات المؤسسية، ورفع مستوى الكفايات التدريسية، و تجاوز ذلك إلى آفاق أوسع من النمو المهني للمعلمين professional Development حيث تلقى الاحتياجات المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين اهتمامًا كبيرًا في إطار مفهوم المهنة بكل ما يتضمنه من أبعاد اجتماعية ومعرفية، ويلاحظ هنا أن التحول عن النمط التقليدي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ارتبط عضويًا بظهور الاتجاه العام نحو الارتكاز إلى المدرسة؛ حيث تمثل المؤسسة التربوية المدرسية المكان الأنسب لحدوث التفاعل بين مدخلات العملية التربوية، كونها تشغل حيزًا أكبر منها في ظل الانفجار المعرفي والثورة التقنية، وبالتالي تفرّع هذا الاتجاه بدوره إلى اتجاهين فرعيين هامين، الأول: يعني بفاعلية المدرسة School Effectifeness والتفوق من خلال ما تخرجه من مخرجات، والثاني: يعنى بمقدرة المدرسة وتحسين أداءاتها School Improvement. هنا لا بد من الإشارة إلى التكامل بين الاتجاهين مع بعضهما بعضًا بحكم الطبيعة المعرفية المميزة لكل منهما، وبحكم الضرورة العملية لتوظيفهما، والاستفادة منهما على أفضل وجه ممكن لتحقيق النمو المهني للمعلمين (مدبولي، ٢٠٠٢).

إن الحاجة إلى النمو المهني للمعلم قائمة باستمرار، لأن المعلم لا يمكن أن يستمر في عمله بمجموعة محددة وثابتة من المعارف والمهارات والكفايات نظراً، لتسارع المعرفة ونموها المستمر يوما بعد يوم، وهذا يجعل أمر تكيف الفرد لها ضرورة ملحة، حتى تكون المخرجات جيدة. وتبرز هذه الحاجة خاصة في حقل التربية والتعليم، كون الإنسان محور هذه العملية، لذا تتطلب عملية النمو المهني للمعلم جهداً كبيراً ووقتا كافيا ومساعدة مستمرة في تعلم أي سلوك تعليمي جديد يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت الموجود عند المعلمين(عبد السميع وحوالة،٢٠٠٥). ففي العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه، وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثون التربويون وقيادات المدارس هو توفير الدافعية لدى المعلم من أجل الحصول على أعلى مستوى من الأداء (Clarendon &Arlington,1999). لذلك تولي الأنظمة التربوية في شتى البلدان اهتماماً

خاصاً بالمعلم وبمهنة التعليم، من حيث تأهيل المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف المستويات والفعاليات لرفع مستوى أداء العاملين بالقطاع التربوي، وزيادة فعاليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، كإستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية (جابر، ٢٠٠٠). وتطرّق العديد من الباحثين إلى أهمية النمو المهني للمعلم بوصفه مجموعة الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية والتربوية لهم، ورفع طاقاتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم، ذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر(شوق ومحمود، ٢٠٠١، ص١٧٨).

إن النمو المهني عملية تأهيل تربوي تشمل مجالات الأنظمة المعرفية والتدريبية والسياسات والاستراتيجيات والتشريعات، التي تهدف إلى زيادة فعالية عمل المعلمين من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية التعلمية والإنتاجية، بشقيها المعرفي والسلوكي، ورفع المستوى الوظيفي والأدائي للمعلمين في مجالات عدة منها:إجراء البحوث التعاونية والإجرائية، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات وتجديدات تربوية وعلمية، وإتقان استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والتعرف على طرق التدريس وأساليبها الحديثة(عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩).

ولهذا فقد ركزت معظم نظم التعليم في العالم على تقدير دور المعلم التعليمي والتربوي حيث أولته العناية الخاصة من أجل تحقيق النمو المهني المستمر له بغرض تحسين العمل التربوي وتطويره، وذلك لأن النمو المهني المستمر للمعلم يعد ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة عمله، فهو يتعامل مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار.والإعداد الأكاديمي مهما بلغ مستواه، وتنوعت أساليبه لا يلغي أو يقلل من الحاجة الملحة إلى النمو المهني المستمر للمعلم سواء أكان بالاعتماد على الجهد الذاتي أم بما توفره المؤسسة التربوية من برامج تدريبية وفرص تعليمية مناسبة لتلبية احتياجاته التدريسية الآنية والمستقبلية (الشقاوي، ١٩٨٥). ولكليات العلوم التربوية دور مهم في التفاعل الجيد مع هذه المستجدات على الساحة المحلية والعربية والعالمية ؛ لما تحظى به من مكانة مرموقة في تأهيل المعلمين وتدريبهم (رمضان، ٢٠٠٥). وتشير الدراسات التربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلمين، وأن ما يتحقق من نمو مهني وتطوير لمعلومات المعلم ومهاراته ينعكس على تطور الطلبة ونموهم (نصر، ٢٠٠٤)

ولا بد من الاهتمام بمعلمي الدراسات الاجتماعية وتأهيلهم بشكل جيد، والعمل على تنمية الكفايات الأساسية لديهم، فهم يشكلون ركناً أساسياً في بنية الكادر التربوي التعليمي التعلمي داخل المؤسسات التربوية التعليمية، إن عملية تأهيلهم وتنمية كفاياتهم التربوية التعليمية لابد أن ترتقي ببرامجها وأهدافها، المتمثلة في محتواها وأساليبها وأدواتها وبحجم تطور المعارف والعلوم في مجال تخصصهم، وبالتالي لا بد أن يواكب معلمو الدراسات الاجتماعية هذه التطورات في تحصيلهم التربوي والتعليمي، وهذا لا يتم إلا من خلال وضع برامج تدريبية تربوية تعليمية تعلّمية تستند إلى نظريات تربوية حديثة، وتطبيقها فعلياً في تدريبهم وتنميتهم مهنياً وزيادة كفاياتهم التدريسية، وإخراجهم من دوامة التعليم التقليدي التي أصبحت تسيطر على عقلية المعلم، وبخاصة معلمي الدراسات الاجتماعية.إذ إن التأهيل والتدريب التربوي لمعلمي الدراسات الاجتماعية يكسبهم كفايات ومهارات تساعدهم على فهم طبيعة التلاميذ الذين يقومون بتدريسهم من حيث نموهم ونضجهم ومقدرتهم وميولهم والفروق الفردية بينهم، كذلك يكسبهم أساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة، واستخدام الوسائل التعليمية التي تساعدهم في عملية التعليم والتعلم (شويطر، ٢٠٠٨).

وفي ظل هذا التطور الحاصل لعملية التعلم والتعليم، برز دور جديد لمعلم الدراسات الاجتماعية خاصة أن للدراسات الاجتماعية أهمية بالغة في الثقافة الوطنية بأبعادها المختلفة، يتمثل في مطالبته بالدراسة الواسعة والعميقة في مجال تخصصه، ومتابعة كل جديد، وأن يكون ممتلكاً للكفايات التعليمية التعلمية المختلفة ليتمكن من أداء واجبه الجديد، إضافة لامتلاكه القدرة على التجديد والابتكار وروح المبادرة، فهو من خلال اتصاله بتلاميذه وإدارته يستطيع أن يضع يده على مواطن القصور، ويستطيع أن يضع التصورات الكفيلة بالعلاج السليم موضع التنفيذ، ويبرز دوره أيضاً في مقدرته على توجيه العملية التربوية وقيادتها من خلال قيامه بالجمع بين النظرية والتطبيق. ولكي يصل إلى ذلك يجب أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة في كل ما يقوم به من أنشطة وأعمال، وأن تكون لديه الكفاءات اللازمة لضبط العملية التعليمية التعلمية ونقل المعارف وتعليم المهارات وتنمية الميول والاتجاهات، وغيرها من جوانب عملية التعلم والتعليم(اللقاني، ١٩٨١).

ومعلمو الدراسات الاجتماعية، كغيرهم من المعلمين، مطالبون بالنمو المهني، فهم يدرسون المباحث المتعلقة بالدراسات الاجتماعية، مثل التاريخ، والجغرافية، والتربية الوطنية، التي استقرت في المناهج المدرسية منذ زمن بعيد في جميع المراحل التعليمية التعلمية، حيث زاد

الاهتمام بمناهج الدراسات الاجتماعية في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير، نتيجة لإدراك السلطات التربوية أهميتها في بناء شخصية المواطن المتكاملة المنتجة والمبتكرة، لذلك يُلاحظ تعدد التعريفات التي تتناول الدراسات الاجتماعية؛فبعضهم يطلق عليها المواد الاجتماعية أو الدراسات الاجتماعية أو التربية الاجتماعية. وقد جاءت تلك التسمية أن تلك الدراسات متصلة بالمجتمع مباشرة وبالعلاقات الاجتماعية السائدة فيه، التي تعالج واقعه وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله(الرشايدة، ٢٠٠٦).

لقد تناول عدد من المتخصصين مفهوم الدراسات الاجتماعية، وكان من بينهم المربي جروس (Gross) المشار إليه في نزال الذي تتبع تطور مفهوم الدراسات الاجتماعية، وقال إن هذا المفهوم قد بدأ منذ أكثر من ثمانين عاما، وقصد به الإحاطة بدراسة موضوعات لها علاقة بفهم المجتمع والعيش فيه، ورأى أن الدراسات الاجتماعية عبارة عن جوانب المعرفة المتكاملة من العلوم الاجتماعية التي وضعت أصلا للطلبة الذين هم في مستوى أقل من المستوى الجامعي(نزال، ٢٠٠٣، ص٢٢).

وقد أورد ارمسترونج (Armstrong ,1980) أن الدراسات الاجتماعية ترتبط ارتباطاً وثيقا بالحياة، حيث إن موضوعات الدراسات الاجتماعية وإتقانها تساعد الطلاب لكي يفهموا أنفسهم بشكل أكبر. بالإضافة إلى ذلك تقوم بربط الطلاب بالعالم الذي يعيشون فيه، ولكي ينجح ذلك، يتوجب على معلمي الدراسات الاجتماعية أن يتعاملوا مع الموضوعات المختلفة للدراسات الاجتماعية بكل كفاءة واقتدار مما ينعكس على مقدرة الطلبة على معرفة دورهم في الحياة كأفراد في عالم اجتماعي متعدد الأطياف.

ويرى ميشلس (Michaelis ,1980) أن الدراسات الاجتماعية جزء من البرنامج المدرسي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية بهدف تنمية المواطن المسؤول، عن طريق تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات وطرائق التفكير والاتجاهات والقيم، فهي تتعامل مع الإنسان وعلاقته ببيئته الطبيعية والبشرية، ويشتق محتواها من العلوم الاجتماعية.

إن معلم الدراسات الاجتماعية في الأردن ليس بمعزل عن بقية المعلمين الذين تهتم بهم المؤسسات التربوية الأردنية، فالتطورات الأخيرة التي طرأت على مناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن لم تعد قائمة على المعرفة فقط، بل ركزت على تفاعل الطلبة ومشاركتهم في استقراء المعلومات وتفسيرها، واستنتاج العلاقات بينها، وأخذت بعين الاعتبار توجه الطلبة نحو البحث

والتفكير العلمي في محتوى النصوص والصور والخرائط والمعالم التاريخية، وركـزت علـى تفاعل الإنسان مع بيئته؛لإدراك العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية، بالإضافة إلى ذلـك فإنها يسّرتْ الوسائل التعليمية التعلمية الحديثة كالحاسوب والإنترنت وغيرهـا مـن الأجهـزة التعليمية كمادة مساعدة هدفها مساعدة الطلبة في توجيه تعلمهم تعلماً ذاتياً(الشيخ وأبـو شـيخة، ١٩٨٥).

إن الحاجة إلى الإرتقاء بسلوك المعلم وتفاعله الصفي، ونموه المهني دفع وزارة التربيـة والتعليم الأردنية إلى الاهتمام بالسياسات التي ترفع من شأن المعلم وتأهيله تأهيلاً كافيًا لممارسة مهماته التربوية المختلفة، لأن هذه السياسات تنطوي على تغيير جوهري في دوره، بحيث يصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة ومثيراً للأفكار التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم، وأكدت أيـضا اهتمامها بالمناهج من خلال تهيئة المدرسة لجميع الخبرات التربوية لطلبتهـا داخـل المدرسـة وخارجها، بغرض مساعدتهم في النمو الشامل في جميع النواحي، ولتعـديل سـلوكهم طبقـا للأهداف التربوية، وأكدت ضرورة التحرر من أزمة التربية القديمة التي ركزت على جانـب واحد من جوانب شخصية الطالب، ألا وهي مقدرته على الحفظ والاستظهار، والانتقال إلى تنمية مختلف مقدراته ومهاراته، وتدريبه على البحث عـن المعرفـة والتفكيـر العلمـي الخـلاق (الحموري، ٢٠٠٧).

وتمشياً مع خطة الإصلاح التربوي الشامل التي انبثقت عن مؤتمر التطـوير التربـوي الذي عقد في عمان عام (١٩٨٧)، الذي نتج عنه قانون التربية والتعليم رقم (٧) لعام (١٩٨٨) وقد شكلّ نقلة نوعية في تدريب المعلمين، وتنميتهم مهنياً، حيث تم التأكيد علـى دور المعلـم، باعتباره عنصراً من عناصر التطوير، ومن أبرز التوصيات التي خرج بها المؤتمر "العمل على تأهيل وتدريب المعلمين ليكونوا قادرين على القيام بالمهام الموكلة إليهم" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨)، انطلاقا من الشعار الذي رفعة المؤتمر والهادف إلى تحسين نوعية التعليم وتطـويره، والنهوض به، الذي أكد على أهمية تشكيل شخصية المتعلم النامية والمتكاملة وبنائها المتوازن، وغرس القيم المرغوبة وترسيخها لديه (الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢). وتم تعديل قانون التربيـة والتعليم السابق تمشيا مع متطلبات التحديث، بصدور قانون التربية والتعلـيم وتعديلاتـه فـي عام(١٩٩٤) حيث حددت (المادة الثالثة) من هذا القانون فلسفة التربية وأهدافها. وتمثلت هـذه في الأسس الآتية:الأسس الفكرية والأسس الوطنية والقومية والإنـسانية والأسـس الاجتماعيـة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وانطلاقًا من الحاجة إلى التأكيد على أهمية النمو المهني المستمر لمعلمي الدراسات الاجتماعية ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة عملهم داخل المؤسسة التربوية، وبحكم تعاملهم مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار، فالتنمية المهنية لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، خاصة في عصر التحديات والتحولات الهامة، ذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، باعتبار أن الإعداد الأكاديمي مهما بلغ مستواه، وتنوعت أساليبه لا يلغي أو يقلل من الحاجة إلى النمو المهني المستمر لمعلمي الدراسات الاجتماعية، سواء أكان بالاعتماد على الجهد الذاتي من قبل معلم الدراسات الاجتماعية أم بما توفره المؤسسة التربوية من برامج تأهيلية وتدريبية وفرص تعليمية مناسبة لتلبية الاحتياجات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وتزويدهم بالمعارف التربوية التعليمية وتطوير كفاياتهم ومهاراتهم المهنية، وبما يحقق الفائدة للعملية التعليمية التعلمية بكل عناصرها ومدخلاتها وتحقيق أهدافها وتطورها، وذلك دعما لمكانة هذه المهنة وتمكينا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع، فقد رأى الباحث أن يقوم بدراسة لمعرفة وجهات نظر الخبراء التربويين والمعلمين في الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها وتحديد المشكلات التي تعيق حدوث النمو المهني المنشود لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن سعيا لحلها.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف إلى "الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين"، وتحديد الكفايات التدريسية المرتبطة بها إضافة إلى تحديد المشكلات التي تعيق حدوث النمو المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأسس التربوية في النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها، في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك من خلال دراسة قامت على المقابلات والمسح الميداني.

ولتحقيق هدفها حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأسس التربوية التي يجب أن يستند عليها النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية لزيادة كفاياتهم التدريسية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

٢- ما الكفايات المهنية التدريسية التي يجب أن تتوافر لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

٣- ما التنمية المهنية التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

٤- ما المشكلات التي تعيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

أهمية الدراسة

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد في المجالات كافة، جاءت هذه الدراسة للتعرف على الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها، إن الأسس التربوية تمثل أهم المتطلبات المعاصرة التي تسهم في تفعيل العملية التعليمية التعلمية، وكذلك لأهميتها بالنسبة للمؤسسة التربوية التي تقوم على تأهيل وتدريب المعلمين ومتابعتهم أثناء مزاولتهم لمهنة التعليم في المراكز والمؤسسات الفرعية التابعة لها، ولدورها الفاعل والمهم في إحراز تقدم علمي وعملي في سير العملية التربوية، وتأهيل وتدريب المعلم كي يكون فاعلاً يمتلك مهارات التدريس في مجال الدراسات الاجتماعية ومواكبة التطورات المعاصرة في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- التعرف إلى الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.وتعزيز المعرفة السابقة حول دور هذه الأسس في إثراء برامج النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة.

- التعرف إلى الكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو الدراسات الاجتماعية في الأردن وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية داخل المدرسة.

- التعرف إلى التنمية المهنية ودورها في إحداث النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال توليد الكفايات التدريسية وفي قدرتها على مواكبة التجديدات التربوية في العلمية التربوية.

- التعرف إلى أهم المشكلات التي تعيق النمو المهني معلمي الدراسات الاجتماعية والعمل على طرح حلول وطرائق لحلها داخل المؤسسة التربوية.

- تلبي هذه الدراسة التكيف مع المتغيرات التربوية والعلمية ومتطلبات روح العصر من خلال التركيز على أهمية النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية وبيان الكفايات التدريسية لهم وفق رؤية علمية معاصرة.

- تسهم هذه الدراسة في فتح الطريق أمام دراسات مشابهة، وفي تخصصات تربوية أخرى.

تقدم هذه الدراسة الفائدة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن ممن هم على رأس عملهم و ممن سيمارسون مهنة التدريس في المستقبل ومديري المدارس والمشرفين التربويين، كذلك المؤسسات المختلفة التي تخطط وتشرف وتقوم على تأهيل وتدريب المعلمين في المعاهد المتخصصة و كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم، وواضعي السياسات التربوية، وكذلك الباحثين والطلبة في مجال الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة:

- تحددت الدراسة بالخبراء التربويين العاملين في الجامعات الأردنية الرسمية المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية، والخبراء التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم (المشرفين التربويين لمباحث الدراسات الاجتماعية، معدي ومطوري المناهج لمباحث الدراسات الاجتماعية).
- تحددت الدراسة بمعلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في وزارة التربية والتعليم.
- تم جمع البيانات في العام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي بيان لأهم المصطلحات الواردة في هذه الدراسة:

الأسس التربوية: المسلمات والفرضيات التي تؤثر بالممارسات التربوية وتطورها،في فهم طبيعة العملية التربوية، والتعرف على أبعادها من اجل تطوير وتحسين هذه العملية التعلمية التعليمية، وتزويد الدارس بمجموعة من الأفكار التي يمكن تطبيقها في مواقف تربوية متعددة، وتكون دراسة هذه الفرضيات والتطورات من المنظور الفلسفي للعملية التربوية وطبيعة العمل التربوي الذي يكون قيد الدراسة (المعايطة، ٢٠٠٤).

النمو المهني: اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة والكفاية التدريسية اللازمة التي يحتاجها معلم الدراسات الاجتماعية في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التدريس ويحقق أهدافها المنشودة (راشد، ١٩٩٦).

- أما إجرائيا يقصد به:المعرفة العلمية والمهارة والخبرة والكفاية التدريسية التي يحصل عليها المعلم لمزاولته مهنة التعليم في المدرسية من خلال المجالات التالية:تنفيذ الموقف التعليمي، الإلمام بالجوانب الأكاديمية، الإلمام بالجوانب التربوية، علاقاته مع المرؤوسين والزملاء والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور، والابتكار والتجديد، وتقويم العملية التعليمية وفقاً لما تحدده أسئلة المقابلة واستبانة الدراسة.

الكفايات التدريسية: هي مجموعة المهارات المكتسبة التي يجب أن يمتلكها المعلم، ويتكون محتواها من معارف واتجاهات مندمجة بشكل مركب، يقوم المعلم بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها في مجالات: المحتوى التعليمي، والوسائل التعليمية والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، والتقويم بما يحقق أهداف الموقف التعليمي (إبراهيم، وبلعاوي، ٢٠٠٧).

- أما إجرائيا تعرف الكفايات التدريسية: بأنها مجموعة المهارات والمعارف العلمية والخبرات والممارسات التدريسية التي على المعلم إتقانها وتطبيقها في مجالات المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية والتخطيط السنوي واليومي وإستراتيجيات التدريس وإدارة الصف واستخدام الوسائل التعليمية وإستراتيجيات التقويم وذات المعلم وشخصيته، وفقا لما تقيسه استبانة الدراسة.

الدراسات الاجتماعية: هي علوم اجتماعية تمت صياغتها واختيارها بطريقة تحقق أهدافاً تدريسية يتم اشتقاق محتواها من العلوم الاجتماعية، ومن خبرات الحياة اليومية للأسرة الإنسانية،

وهي تمثل ميادين المعرفة التي تتناول النشاط البشري في مجالات التأريخ والجغرافية، والتربية الوطنية، (عبد المنعم والنجدي وعبد الرزاق، ٢٠٠٢).

الخبراء التربويون:ويُقصد بهم في هذه الدراسة أساتذة الجامعات في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية المتخصصون في مجال تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية، والمشرفون التربويون لمباحث الدراسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم، و مطورو ومعدو مناهج الدراسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم.

معلمو الدراسات الاجتماعية:المعلمون الذين يقومون بتدريس مباحث الدراسات الاجتماعية: التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية من الصف الرابع الأساسي حتى الثاني الثانوي.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري

يتناول هذا الفصل الأدب النظري من خلال ثلاثة محاور رئيسة:

المحور الأول: النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

المحور الثاني: الأسس التربوية للنمو المهني للمعلمين.

المحور الثالث: الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

المحور الأول: النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

مهنة التعليم وتطور النظرة إليها تاريخياً

إن التعليم مهنة سامية ورسالة مقدسة، وقبل أن تكون مهنة فهي رسالة تقترب من رسالة الأنبياء والرسل عليهم السلام. كذلك تعتبر مهنة التعليم مهنة أساسية في تقدم الأمم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت أن التربية تحقق التقدم للأمم، فالدول المتقدمة تضع التربية في أولوية برامجها وسياستها، وتمثل التربية الإستراتيجيات القومية الكبرى لدول العالم المتقدم والنامي على حد سواء نظرًا لما لمسته تلك الدول من أدوار ملموسة للتربية في العمليات التنموية والسياسية والاقتصادية (السبيعي، ١٩٩٦)

إن التكيف مع عصر التغيرات والتطورات المتسارعة عالميًا، تميز بإزالة الحواجز والحدود، وانتشار المفاهيم والأفكار الجديدة في جميع مجالات الحياة المختلفة وعولمة العالم. فالتحدي الكبير أمام أصحاب القرارات التربوية هو مواكبة التغيرات والتطورات بشكل يحافظ على ثقافة الأمة العربية وهويتها، من خلال رسالتها التربوية، التي يُعد المعلم العنوان الرئيس فيها، لذا تسعى المؤسسة التربوية جاهدة إلى تدريبه وتأهيله ورفع مستواه المهني من خلال امتلاكه للكفايات التدريسية، لان مهنة التعليم أصبحت كالمهن الأخرى: الطب والهندسة والصيدلة، مهنة لها معاييرها وقوانينها وقواعدها، تخضع كغيرها من المهن للكثير من التغيرات والتعديلات التي أثرت في كافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية كنتيجة للتطورات السريعة غير المتوقعة في كافة ميادين المعرفة، وأنظمة المجتمع، ولم يعد بالإمكان أن يدخل مهنة التعليم أي شخص لأنها مهنة لها خصوصيتها وأدواتها، و تحتاج لأصحاب الكفاءات والمؤهلات الأكاديمية العلمية ذات النوعية المتميزة، وأصبح للتعليم هيئات ومجالس ومنظمات ومؤسسات تحدد معاييره وشروطه وتسن قوانينه وتمنح تراخيصه وتحدد خصائصه ومهاراته، وتنشئ كليات تهتم بتأهيل وتدريب المعلمين بهدف إيجاد معلمين مؤهلين

لممارسة مهنة التعليم، يمتلكون المقدرة على مواكبة المستجدات الهائلة التي فرضـها التطـور العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات في العقد الأخيـر مـن القـرن العـشرين (الأحمد،١٩٩٧).

إن مهنة التعليم معقدة في مضامينها، وفي الوقت نفسه مهمة للمجتمع؛ فعلى من يمارسها امتلاك المعارف والمهارات والاتجاهات والمؤهلات اللازمة لهذه المهنـة، كالإلمـام بالمـادة الدراسية وإستراتيجيات تدريسها وأساليب تعليمها وتقويم مقدرة الطلبة على تحصيلها، والشعور بالمسؤولية والالتزام بقواعد وأخلاقيات مهنة التعليم،واقتران ذلك بالممارسة والسلوك، والتمتـع بقدر كافٍ من الاستقلالية والمقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقـت المناسـب وعلـى التعاون المستمر، والعمل ضمن فريق مع كافة المعنيين بالقطاع التربوي داخل النظام التعليمـي وخارجة، والتفاعل المستمر مع المعارف والتقنيات الجديدة والتجديدات التربوية، وهنا لا بد من التأكيد على أن ذلك لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال التنمية المستمر أثناء الخدمة على الأساليب والتقنيات الحديثة ومتابعة المستجدات في مجال مهنة التعليم(الأحمد، ٢٠٠٥).

إن عملية تمهين التعليم تتطلب درجة عالية من الكفاءة بسبب تغير الأدوار التـي عقـدت عمل المعلم في العقود الثلاثة الأخيرة، حيث دخلت التكنولوجيا الحديثة إلـى المـدارس وازداد الطلب على التعليم، في ظل التفاوت في مقدرات المتعلمين وتباين حاجاتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وظروفهم الاجتماعية، كما أصبح ينخرط في الصفوف الدراسية في المـدارس ذوو الحاجـات الخاصة من الأسوياء، وظهر اتجاه نحو تفريد التعليم، وتفاقمت المشكلات السلوكية في المدارس مما تطلب تنمية كفايات خاصة لدى المعلمين من أجل تلبية الحاجات التعليمية لجميع الطلبة على السواء، حيث يمثل التدريب والتأهيل عملية ضرورية لمواكبة المستجدات على الساحة التربوية، وينطلق التدريب من نقطة تحديد الاحتياجات التدريبية والأهداف المنشودة المخطط لها، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، حيث ترتبط هذه العملية بالمعلم أثنـاء الخدمة وبعد انتهاء الإعداد الجامعي الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلمين (السبيعي،٢٠٠٣). وهنا لابد من الإشارة إلى أن للتدريب أنواع عديدة نوضحها فيما يلي:

١-التدريب التكميلي: ويهدف لاستكمال بعض جوانب القصور في مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي.

٢- التدريب العلاجي:وذلك لمعالجة ضعف في إحدى الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم

٣- التدريب الإنعاشي أو التجديدي: وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والنظريات التربوية والتطورات التكنولوجية والتغيرات في أنماط الحياة وتزويدهم بالاتجاهات الحديثة والمتطورة في مجال تخصصاتهم، وكذلك عمل دورات بهدف الارتقاء بالمستوى المهني والعلمي في مجـــالات جديدة ومستقبلية.

٤- التدريب للأعمال والمهام الجديدة أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي (شويطر،٢٠٠٨).

وتأكيدًا على ما سبق فقد شهدت حقبة التسعينيات من القرن العشرين مجموعة ضخمة من التغيرات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، فأثرت بشكل كبير في قطاع التربية والتعليم فـــي العالم المتقدم، فتعرض إلى النقد الشديد لقصوره في إحراز تقدم ملموس على مستوى المخرجات التعليمية، فتحول من المركزية إلى اللامركزية ومن تحكم السلطات التعليميـــة المركزيـــة إلـــى استقلالية السلطات المحلية والمدارس، فأصبحت المدرسة مركزًا تربويًا وتعليميًا مـــستقلا،حيث تنامى اتجاه يمكن أن نطلق عليه تسمية (توطين) المعلمين داخل مدارســـهم، ليجـــدوا داخلهـــا الجانب الأكبر من احتياجاتهم للنمو المهني (Bullock &Thomas،1996).

ولقد دفع هذا باتجاه تحول آخر على مفاهيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحيث أصـــبحت أكثر عمقًا وشمولا نحو إطار أو مفهوم المهنة، هذا التحول أدى إلى الخروج من مأزق بـــرامج التدريب المركزية غير المجدية، والتي تزايدت الشكاوى والانتقادات الموجهة إليها، سواء مـــن المعلمين، الذين لم يجدوا فيها ردًا على ما يدور في عقولهم مـــن أســـئلة ومعـــضلات تتعلـــق بمشكلات الممارسة اليومية للعملية التعليمية، وتزداد خلالها معاناتهم حول مـــا يدرســـونه مـــن نظريات لا يستطيعون وضعها في فصولهم موضع التنفيذ، أم من المديرين والموجهين الذين لا يلمسون تغييرا يذكر في أداء المعلمين المنخرطين في برامج التدريب التقليدية، مع كل ما يسببه ذلك الانخراط من تعطيل للعملية التعليمية نتيجة انقطـــاعهم عـــن مدارســـهم طـــوال فتـــرات التدريب.ولقد مثل ذلك ما يمكن وصفة بأنه (ثورة صامتة) اجتاحت برامج تدريب المعلمين فـــي العالم، وذلك بسبب النقلة النوعية التي كان متوقعا أن تحققها تلك البرامج ونتيجة اشتداد قبـــضة السلطة المركزية على برامج تدريب المعلمين، فجاءت الإصلاحات التعليمية المتمثلة بـــالتوطين والنمو القائم على المدرسة والابتعاد عن التدريب التقليدي استجابة حقيقية لمطالـــب المعلمـــين بتراجع السلطة المركزية لتزيد من حوافز المعلمين المادية والتدريسية وتعطي للمدارس مزيـــدًا من الاستقلالية في إطار مبدأ الارتكاز إلى المدرسة لتحقيق النمو المهني للمعلمين مـــن داخلهـــا (Glover & Law,1996).

مفهوم النمو المهني

يمثل النمو المهني حاجة تربوية قائمة باستمرار، نظراً لأن المعلم – وبخاصة معلم الدراسات الاجتماعية– لا يمكن أن يستمر في عطائه التعليمي داخل المؤسسة التربوية، بمجموعة محدودة من المعارف والمهارات والكفايات، لأن المعرفة تتسارع في التطور والتراكم يوماً بعد يوم، والتي تجعل أمر تكيف الفرد لها ضرورياً وملحاً، وحتى تكون المخرجات العلمية جيدة، تتطلب عملية النمو المهني جهداً كبيراً ووقتاً كافياً، ومساعدة في تعلم أي سلوك تعليمي جديد يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت الموجود عند المعلمين.

فقد عرف كل من الفونسو، ونيفيل(Alfons & Neville,1981 ,p. 41) النمو المهني: بأنه الجهد المنظم المبذول، لتحسين ظروف العملية التعليمية ومصادرها العلمية ومهماتها التدريسية، وكذلك إلى تحسين أداء المعلمين في مختلف المراحل التعليمية. ويبين حواشين (١٩٨٨)، أن النمو المهني هو زيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفايتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي،، وإنعاش معلوماتهم، وتجديد خبراتهم، لمواجهة المواقف التعليمية. ويرى جابر (٢٠٠٠)، أن النمو المهني يقصد به تطوير كفايات المعلمين التعليمية من الجانب المعرفي وما يتضمنه من خصائص الطلبة وحقائق ومفاهيم المادة الدراسية، وحاجات المجتمع الاجتماعي، وأسس المناهج، وطرق التدريس، والتخطيط للدرس والجانب السلوكي، وما يتضمنه من مقدرة المعلم على إدارة غرفة الصف – واستخدام وسائل التقويم واستغلال الإمكانات المتوفرة في البيئة المحلية، و توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً فاعلاً في عمليتي التعليم والتعلم.

كما يعرف نصر (٢٠٠٤) النمو المهني بأنه محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلم من الناحية العلمية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بحياته المدرسية بالإضافة إلى البرامج والأنشطة التي تستهدف رفع كفاءته وزيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل.

ويرى بولام (١٩٨١)، الوارد في مدبولي (٢٠٠٢) أن مفهوم التنمية للمعلمين يتمثل في تلك العملية التي تستهدف تحقيق أربعة أهداف هي:

- إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين.
- تنمية المهارات المهنية لديهم.
- تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
- تمكينهم من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم.

ومن هنا فإن التنمية المهنية للمعلمين من أساسيات تحسين التعلم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين، وتطوير تعلم التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق (مجتمع التعلم). والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية الأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية أم باستخدام أساليب التعلم الذاتي. ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والإلكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تأهيل وتدريب المعلمين مهنيا كنتيجة مباشرة لتفاعل المؤسسة التربوية القائمة على تأهيل وتدريب المعلمين.

وتعد التنمية المهنية من الإستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية(نصر،٢٠٠٤).

وقد اتسع مفهوم التنمية المهنية للمعلمين بعد أن كان ينظر إليه كمرادف للتدريب أثناء الخدمة، ليصبح التدريب جانبا واحدا منه.

أهمية النمو المهني للمعلم

إن عملية النمو المهني للمعلم ضرورية جدًا بوصفه الشخص المسؤول عن تعليم الأفراد، وتكوين اتجاهاتهم وغرس القيم الايجابية لديهم؛ لذلك يجب أن يتميز بقدرات عالية واطلاع مستمر. وعليه تركز الاهتمام في برامج التوجيه المهني والتطوير المهني التي تشير إلى أن النمو المهني عملية تستمر طوال الحياة، وتنمو خلالها قيم العمل وتتبلور الذات المهنية، كما وتتضمن بحثاً دائما ومستمرا. وحيث يعد النمو المهني أحد أهم مظاهر النمو العام فهو يتأثر بعوامل عديدة ترتبط بمعطيات الحياة (عبد المهدي والعزة،١٩٩٩).

وحتى يبقى المعلم في المستوى المهني والأكاديمي قادرا على القيام بواجبه الموكل إليه، فإن عليه أن يأخذ بأسباب النمو الذاتي المتاحة له عبر الوسائل العديدة. كما أن على الأنظمة التربوية بمؤسساتها المختلفة أن تتيح للمعلم فرص النمو المهني المبرمجة، والتي تمكنه من استكمال كفاياته المهنية الأكاديمية، وتؤهله للقيام بأدواره الجديدة والتي تتطلبها طبيعة التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتجديدات التربوية (مؤسسة شومان،١٩٩٧).

لهذا فقد أولت معظم نظم التعليم في العالم دور المعلم التعليمي التربوي عناية خاصة من أجل تحقيق النمو المهني المستمر، بغرض تحسين العمل التربوي وتطويره، ولمعرفة مدى نجاح برامج تدريب المعلم وتأهيله، وذلك لأن النمو المهني المستمر للمعلم يعد ضرورة لازمة

تقتضيها طبيعة عمله، فهو يتعامل مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار؛ والإعداد الأكاديمي مهما بلغ مستواه، وتنوعت أساليبه، لا يلغي أو يقلل من الحاجة الملحة إلى النمو المهني المستمر للمعلم، سواء أكان بالاعتماد على الجهد الذاتي أمْ بما توفره المؤسسة من برامج تدريبية (الشقاوي،١٩٨٥).

إن النمو المهني أثناء الخدمة يمثل أهمية يفوق الإعداد، كون الإعداد ما قبل الخدمة، ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لابد منها أن تستمر مع المعلم مادامت الحياة، وما دامت هناك معارف وعلوم وأفكار وتقنيات جديدة. وهكذا فإن مفهوم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يرتبط بمفهوم النمو المستمر والتربية المستديمة (Long life education)، وهذا يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية، وبهذا يكون النمو المهني والتدريب المستمر، أمراً لازماً لتجديد خبرات المعلمين، وزيادة فاعليتهم، لأن المناهج متطورة ومتجددة، ولذلك يلزم لها معلم متطور ومتجدد (أبو الروس،٢٠٠١).

وعلى هذا، فقد أدرك المسؤولون عن العملية التربوية وسياساتها أهمية النمو المهني للمعلم، ولذلك تضمنت كثيراً من الأنشطة والتعليمات المؤكدة على النمو المهني، التركيز على عملية تنظيمه وبرمجة آلياته من خلال توفير فرص النمو المهني، وتقديم الحوافز مع إلزامهم حضور الدورات والندوات التربوية التي ترفع من شأن المعلم تربويا، لذلك فإن عملية النمو المهني للمعلم تتضح بالجوانب الرئيسة الآتية:

– مساعدة المعلمين في تحقيق ذاتهم، وإشعارهم بأنهم أصبحوا على درجة عالية من الكفاءة، وهذا الشعور يبني عندهم أحساساً بالتفوق والتميز والاستقرار والأمن الوظيفي.

– إعطاء المعلمين فرصاً لمواكبة المستجدات العالمية، لكي يستطيعوا نقلها إلى الطلبة الذين يعلمونهم، ومساعدة المعلمين على استغلال كفاءتهم واستثمارها، لتحقيق الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وتمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتطورة والمتجددة بكفاءة كبيرة وجودة عالية، يعتبر النمو المهني وسيلة مناسبة لتغيير الاتجاهات السلبية نحو التجديد في المهنية التعليمية وتطويرها، وكذلك بناء اتجاهات إيجابية ورفع مستوى الطموحات لدى المعلمين بما ينعكس على طلبتهم.

– أصبح النمو المهني للمعلمين يمثل استثماراً وليس استهلاكاً، مما أوجب على كثير من المؤسسات التربوية أن تتنافس في دعم برامج النمو المهني للمعلمين (الشقاوي، ١٩٨٥).

مبررات النمو المهني للمعلم

من أبرز المبررات التي تجعل النمو المهني ضرورة قائمة باستمرار للمعلم، وبخاصة معلم الدراسات الاجتماعية:-

- الانفجار المعرفي، وما ينتج عنه من تغير سريع واتساع في المعارف والمعلومات، وما يفرض على المعلم من حاجة مستمرة للنمو المهني لمواكبة الجديد من المعارف والمعلومات، والتطور العلمي والتقني المتسارع، والمتمثل في المخترعات والمنجزات العلمية والتكنولوجية، والتي أوجبت على عاتق المعلم الحاجة إلى النمو المهني وتطوير أدواره تجاه مسؤولياته الكبيرة في مجال إتقان المهارات المطلوبة، والتي تتطلب معلماً يحسن التعامل مع متغيرات العصر، ومتطلباته العديدة (طالب،١٩٨٩).

- تفعيل مهارات المعلمين المسلكية، وإمدادهم بالمهارات والخبرات، وإحداث تغيرات في اتجاهاتهم وسلوكياتهم من أجل رفع كفاءاتهم، وتسهيل أداء مهماتهم (المحاسنة،٢٠٠٠).

- معالجة وتصحيح ورفع كفايات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية، وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية (مكي، ١٩٩٤).

- ظهور مفاهيم عالمية جديدة ؛ مثل العولمة، والجدارة وغيرها، وما يترتب على ذلك من مقارنة لأداء المعلم الوطني بأداء زملائه المعلمين في مختلف أنحاء العالم وفي ضوء التكلفة والإتقان (الشقاوي،١٩٨٥).

- زيادة المقدرة على حل المشكلات التربوية التي تواجه المعلم أثناء تأدية عمله بكفاءة وبأسلوب علمي (دينا،١٩٩١).

- تعزيز ثقة المعلم بنفسه، واعتزازه بإنتاجه، مما يساعده على التقدم والترقي في عمله (الفيقي،١٩٩٤).

- الحاجة إلى تعليم كيفية التعلم، والتعلم ذو المعنى، وزيادة إنتاجية التعلم، وفاعلية التعلم، العلاقة الإيجابية بين هذه جميعها والنمو المهني للمعلم (التل وآخرون،١٩٩٣).

- تجديد معلومات المعلمين، وتنميتها وإطلاعهم على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرق التدريس والمحتوى الدراسي، وتعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم ورفع كفايته الإنتاجية إلى حدها الأقصى، وتصحيح عيوب البرامج التي تلقاه قبل انخراطه في العمل(شوق ومحمود،١٩٩٥).

- النمو الذاتي للمعلم: حيث يعد النمو الذاتي أساساً للنمو المهني للمعلم، وبالتدريب يمكن تحقيق هذه المهارة عند المعلم الذي يحقق من خلالها الاطلاع على كل جديد في ميدان العملية الاجتماعية ومجالاتها المختلفة وكذلك الارتقاء بالمستوى المهني لديه، والتغير الإيجابي في الاتجاهات نحو التعلم، فمن خلال التدريب التربوي ينمو المعلم مهنياً ؛ لأنه يؤدي إلى إحداث تغيرات إيجابية في اتجاهات المعلمين حيث يزيد إقبال المعلمين على البرامج التدريبية، ويزيد حماسهم إلى العمل مما ينعكس على المخرجات التعليمية (بروكس،٢٠٠١).

- تحديث وتجديد المهارات والمعارف والخبرات، عندما يشارك المعلمون في برامج ودورات تدريبية، يطلع المعلمون على كل جديد في الفكر التربوي وعلى أهم الدراسات التجريبية التطبيقية التي من شأنها أن تطور عملهم في الحجرة الدراسية، عندما يحدث التغير الذي ننشده فتزداد المعارف ويرتفع المستوى التطبيقي للمهارات والمعارف، مما يكون له الأثر الكبير في نموهم المهني في كافة المجالات المختلفة (الشقاوي،١٩٨٥).

مجالات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية

إن مجالات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية كثيرةً ومتعددة، ومن هذه المجالات ما يلي:

أولا: مجال الأهداف والأنشطة التعليمية

- الأهداف: يعد المعلم بوجه عام، ومعلم الدراسات الاجتماعية بوجه خاص، عصب العملية التربوية، والدعامة الأولى في نجاحها، وعليه يتوقف – إلى حد كبير – الوصول بالبرامج التعليمية إلى أهدافها، وتحقيق النمو المتكامل للتلميذ في مجالاته المختلفة: جسمية، وعقلية، ووجدانية، وأخلاقية، وجمالية وروحية (نزال،٢٠٠٣).حيث إن أفعال الإنسان وسلوكياته في الحياة، لابد أن تكون موجهة إلى تحقيق أهداف معينة، لذلك فإن الهدف التربوي الذي نسعى من خلاله إلى نمو معلمي الدراسات الاجتماعية مهنياً، هو إحداث التغيير في سلوك وفكر ووجدان المتعلم، نتيجة للعملية التعليمية التعلمية، والأهداف التربوية يمكن تصنيفها وفقاً لاعتبارات معينة ومن هذه التصنيفات، (الأهداف النهائية، والأهداف الآنية، والأهداف المحسوسة، وغير المحسوسة، وأهداف خاصة بمساق معين وأهداف عامة وأهداف خاصة) (الأغا وعبد المنعم،١٩٩٧).

ثانياً: مجال العلاقات الإنسانية

إن مفهوم العلاقات الإنسانية بالمعنى السلوكي، هو عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين، مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوب فيها (مرسي، ١٩٩٤). وتتخذ العملية التعليمية الإنسان محوراً لها، وهذا الإنسان له حاجاته ورغباته، وهذه الحاجات تتدرج من الحاجات الفسيولوجية إلى: حاجته إلى الأمن والأمان ؛ فحاجاته إلى إقامة علاقات اجتماعية مع بني جنسه، وحاجته إلى تحقيق المكانة والتقدير وتحقيق الذات، وهذه الحاجات إذا تم تلبيتها وإشباعها لهذا الإنسان كان شخصاً متميزاً منتجاً متميزاً متفانياً في عمله،وان أهملت ولم تلبّ حاجاته ورغباته، أصيب هذا الإنسان بالإحباط في أدائه، وبالتالي يتكاسل في عمله ويقل إنتاجه، وتكون انفعالاته وسلوكه مصدر قلق للآخرين، ومن هنا يجب على القائمين على العملية التعليمية الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل مؤسساتها، لا سيما في تعامل الرئيس مع المرؤوس، والمعلم مع الطالب، وأحق الناس بعلاقات إنسانية رفيعة في محيط العمل، هم أولئك الذين يضطلعون بمسؤولية التربية والتعليم، ويسهرون على تنشئة الأجيال، لأن العاملين في الميدان التربوي يتواصل عطاؤهم بالإنسان مباشرة بداية ونهاية (الستاوي،١٩٨٦).حيث يقوم معلمو الدراسات الاجتماعية في المؤسسة التربوية بدور رئيسي في تنظيم العلاقات الإنسانية بكل أشكالها كونهم مطلعين على أهداف المؤسسة التربوية والمجتمع بحكم تناولهم لموضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية والتي بدورها تمس جوهر العلاقات الإنسانية وارتباطها القوي مع الواقع الإنساني المعاش. وبالتالي هم بجاحة إلى النمو المهني في مجال عملهم بكل الطرق المتاحة منذ دخولهم المؤسسة التربوية.

ثالثاً: مجال التقويم

التقويم: عبارة عن عملية تقدير وتقييم، بهدف التوصل إلى الحكم على مدى الوصول إلى الأهداف والغايات، وبالتالي التعديل والتحسين، حيث يعتبر تقويم التحصيل من الموضوعات الحاسمة في الدراسات الاجتماعية ؛ فهو عملية تربوية هادفة، يتم من خلالها الحكم على نجاح العملية التعليمية وبيان نواحي الضعف والقصور وكذلك نواحي التفوق والقوة فالتقويم عملية شخصية علاجية وقائية، ويقصد من خلالها بالتشخيص،ومعرفة قدرات وميول واهتمامات الطلاب بقصد حسن توجيهَهُم وإرشادهم وتطويع المحتوى وطرق التدريس في ضوء تحديد مواطن الضعف والتعرف على المشكلات والمعوقات واتخاذ الاحتياجات المناسبة التي تساعد مستقبلاً على تجنب الأخطاء غير المنظورة، سابقاً، وهذا ما يعرف بالتقويم الوقائي

(طلبة،١٩٩٦).لذا يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التقويم (التقويم التشخيصي، التقويم العلاجي، التقويم الوقائي) (أحمد،١٩٩٥).

ومعلمو الدراسات الاجتماعية مطالبون في الارتقاء بمستوى أدائهم المهني وبخاصة فـي مجال التقويم بإشكاله المختلفة حيث إن امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التقـويم وما ينتج عنها من تغذية راجعة لهم،ويتم توظيفها في وضع حلول للمشكلات التي تعترضـهم أثناء أداء واجبهم التدريسي (أبوحلو،مرعي،الخرابشة،٢٠٠٤).

رابعاً: مجال المادة العلمية وإثرائها

ترجع أهمية الكتاب المدرسي (Text Book) في تدريس مباحـث الاجتماعيـات إلـى الوظائف التي يؤديها وهي:

- عرض وتنظيم المعلومات والحقائق والمفاهيم الاجتماعية المختلفة الخاصة بالدراسـات الاجتماعية، فكتب مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال تناولها للمحتوى التعليمي بالتفـصيل والإيضاح و التحري والدقة العلمية وإيضاح المواصفات بالصورة والرسوم والخرائط، وغيرها من الوسائل المختلفة، حيث يؤلفه أشخاص ذو خبرة وعلم بالنظريات التربويـة وبموضـوعات الدراسات الاجتماعية، ويكون هنا دور معلمي الدراسات الاجتماعية في إثـراء الموضـوعات المطروحة بما يرونه مناسباً وبما يخدم العملية التدريسية (نزال،٢٠٠٣).

- توفير المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعين معلمي الدراسـات الاجتماعيـة فـي التحضير للدرس، وتحديد الواجبات (التعيينات) المنزلية التي يطلب من التلاميذ القيام بدراستها، ويساعد على تدريب التلاميذ على بعض المهارات قبل القراءة الناقـدة المبنيـة علـى الفهـم (الاستيعاب) والقدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية، أو تنظيم المعلومات وعرضها والتعبيـر عنها بأسلوبهم الخاص، كذلك يحتوي على قائمة المراجع المفيدة لكل من المدرس والتلاميـذ، خاصة في نظام المقررات الاختبار (نزال،٢٠٠٠).

لذلك يجب أن تتنوع البرامج التدريبية والتأهيليه لمعلمي الدراسـات الاجتماعيـة تنوعـاً واضحًا تبعًا للأهداف التي تتوخاها المؤسسة التربوية. ويمكن حصر هذه البـرامج فـي ثلاثـة مسميات هي: (البرامج التوجيهية، والبرامج التجديدية، والبرامج التأهيلية التربوية)، ومن أهداف هذه البرامج ما يلي:

- تنمية شخصية معلمي الدراسات الاجتماعية، وتطوير قدراتهم وكفايـاتهم الأكاديميـة والمسلكية التي ترتبط مهامه وأدواره ومسؤولياته التعليمية الإدارية المساندة لعمليات التعلم (أبو هلاله، ١٩٩٣).

- تعديل وتصحيح عيوب البرامج التدريبية والتأهيلية،التي يتلقاها معلمو الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة، وتعميق الأصول المهنية لديهم عن طريق زيادة فاعليتهم ورفع كفايتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصى (شوق وسعيد،١٩٩٥).

مصادر النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية

أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحتاجون إلى عملية تنمية مستمرة أثناء الخدمة، لتلبية متطلبات عصر الانفجار الثقافي والعلمي، وما يصاحبه من انفجار معرفي وتقدم تربوي هائل، وتمشيا مع روح العصر فإن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة أصبحت غير كافية، ولابد من ملاحظة التطورات العلمية والتربوية المعاصرة لإمكان التجديد والتحديث (سعادة، ١٩٩٤).

وتتعدد المصادر والوسائل التعليمة لدى المعلم لكي يحقق النمو المهني المستمر وأهمها:

- **القراءة والإفادة من شبكات المعلومات:** وذلك من خلال المطالعة والقراءة المستمرة للمراجع العلمية في مجال الدراسات الاجتماعية، والمراجع التربوية التي تحتوي على مستجدات في مجال الطرائق والتقنيات، وغير ذلك من العلوم التربوية والسلوكية، وكذلك من خلال متابعة هذه العلوم والمستجدات على شبكة المعلومات (الأحمد،٢٠٠٥).

- **الكتابة:** تعد من أفضل وسائل النمو العلمي والمهني للمعلمين وبخاصة معلمي الدراسات الاجتماعية، فالمعلم الذي يحاول الكتابة عن خبراته الخاصة في التدريس، أو عن آرائه في جميع المناهج الدراسية، أو عن وسائل وأساليب جديدة في التعليم سوف يكون لديه الدافع للرجوع إلى المراجع أو تحليل عمله داخل الفصل أو خارجه، حتى يكون نامياً في عمله، كما أن هناك العديد من الأفراد الذين قد يفيدهم قراءة ما يكتبه المعلم ؛ مثل زملائه المعلمين، والآباء والمسؤولين عن تخطيط التعليم والإشراف عليه (لبيب،١٩٨٥).

- **الالتحاق بالدورات التدريبية:** إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر سوى الأساس الذي يساعده في البدء بممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإن برنامج التدريب والتأهيل في أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، وهذا يعني أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية تربيته وتكوينه، وأن تستمر هذه التربية طيلة عمله في الخدمة بهدف الحصول على معرفة جديدة، و مهارات ضرورية (الأحمد،٢٠٠٥).وهنا يجب التأكيد على أن معلمي الدراسات الاجتماعية هم بحاجة إلى تدريب وتأهيل يفوق المعلمين الآخرين كون موضوعات الدراسات الاجتماعية تتعرض كل يوم إلى تغير وتجدد(أبو حلو،١٩٩٣).

- **متابعة الدراسة النظامية:** من العوامل التي تزيد من ثقافة معلمي الدراسات الاجتماعية وكفاياتهم التربوية بطريقة أكاديمية، هو متابعة الدراسة النظامية والتأهيل التربوي التي لا تقتضي تفرغاً كلياً من قبلهم، وإنما يمكن ممارستها وتنفيذها أثناء قيامهم بعملهم الرسمي (الأحمد،١٩٩٣).

- **العضوية في الجمعيات المهنية**، وهذه تسمح لمعلمي الدراسات الاجتماعية فرصة بحث المشاكل الميدانية تحت أشراف وتوجيه الخبراء الذين يقومون بإلقاء المحاضرات المتخصصة في مجال الدراسات الاجتماعية، وإتاحة الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للإدلاء بآرائهم لتكون الحلول في النهاية نتيجة تبادل تلك الآراء(راشد،١٩٩٦).

- **السفر**، فالرحلات المختلفة في الداخل والخارج تتيح الفرص لاكتساب كثير من الخبرات التي تفيد معلمي الدراسات الاجتماعية في عمله (نزال، ٢٠٠٣).

المحور الثاني: الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية

تعد الأسس التربوية للنمو المهني من الأمور التي لا يستطيع أي معلم الاستغناء عنها لأنها تمثل ركيزة رئيسة في تكوينه ونموه مهنيا، وتبرز أهمية أسس التربية مع الاعتراف بالتربية كمهنة إنسانية راقية؛ فإذا كانت المهنة تقوم على التخصص، فان هذا التخصص يتأصل من خلال النمو المهني أثناء الخدمة، ومساعدته على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المهنية التي تتطلبها المواقف الميدانية المختلفة في ممارسته للعملية التربوية.ويتناول هذا المحور نظريات النمو المهني والفلسفتين الوضعية والتفسيرية، والنظرات المختلفة لعمل المعلم والحركات التي أدت إلى النمو المهني حركة فاعلية المدرسة وحركة تحسين المدرسة ومداخل واستراتيجيات النمو المهني ممثلة في الممارسة الواعية المتأملة والبحث الإجرائي وأخلاقيات مهنة التعليم وتكنولوجيا التعليم والمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.

نظريات النمو المهني

للنمو المهني مجموعة من النظريات من بينها ما يأتي:

*- نظرية جينزبرج (Ginzberg ,1951):

تعد هذه النظرية من المحاولات الأولى لوضع نظرية تفصيلية للنمو المهني، قامت على أسس ثلاثة، يمكن عدها شروطًا أساسية للاختيار المهني الذي يقود إلى نمو مهني سليم، وهي على النحو التالي:

أ- **الأساس الأول:** الاختيار المهني عملية نمائية، تمتد من مرحلة الطفولة وحتى مرحلة المراهقة تقريبًا وتتكون من مراحل ثلاث:

١- **الاختيار التخيلي:** في هذه المرحلة يتصور الطفل أنه بمقدوره أن يكون كما يريد، فاختياره للمهنة لا يكون قائما على أساس المهارات أو المؤهلات المطلوبة لأداء هذا العمل، وإنما من خبرته المستمدة من رؤيته لشخص ما في أثناء تأديته لعمله، ومن ثم لا يهتم للشروط اللازم توفرها لأداء العمل أو الالتحاق بمهنة، إنما التركيز على الجوانب السطحية البسيطة السارة للعمل.

٢- **الاختبار الأولي:** تقابل هذه المرحلة فترة المراهقة، إذ تتميز بعدم اليقين، وبالاستكشاف، وبازدياد إحساس المراهق بذاته ورغبته في دراستها وتحليلها، لذا فإنه لا يحدد بصورة قاطعة المهنة التي يختارها، إلا أن هذا لا يمنع بعضهم من اختيارهم للمهنة بناءً على تأثير الوالدين عليهم. ونظرا لما تتميز به هذه المرحلة من خصائص، فإن المراهق يشعر بحاجته إلى بعض المحكات التي تساعده على اختيار المهنة المناسبة له.

٣- **الاختيار الواقعي:** وهي المرحلة التي تكون في بداية الرشد، حيث يختار فيها الشخص عملا معينا أو دراسة معينة ذات مطالب خاصة و مجال بحثه واهتمامه يضيق ويتحدد، إلا انه يظل يبحث داخل هذا المدى المحدود على الجوانب التي تحقق له المزيد من الإرضاء وإشباع الطموح، بعد ذلك يشعر الفرد بان ما لديه من معلومات وإمكانيات تمكنه من اتخاذ قرار جاد لاختيار مهنة معينة والالتزام بها، ومن خصائص هذه المرحلة المميزة هي الميل للتخلص والعمل للوصول إلى المهنة التي اختارها.

ب- **الأساس الثاني:** إن القرارات التي اتخذت في لحظة ما تؤثر في القرارات التي تليها، ومن ثم فإن الاختيار المهني عملية لا يمكن الرجوع عنها، وكلما طالت فترة إعداد الفرد لنفسه لأداء مهنة معينة صعب عليه تغييرها، وهذا الأساس يقلل من إحساس الفرد بالفشل، لأن اختياره للمهنة وفق قدراته وإمكاناته العقلية والعملية والمهنية يجعله يستمر في مهنته.

ج- **الأساس الثالث:** التوفيق بين جوانب متعددة هو الخاصية المميزة لكل اختيار، فقد أوضح جينزبرج (Ginzberg) أن معظم الشباب يتخذون قرارهم المهني بناءً على ما تجمع لديهم من معلومات، فكل مرحلة تتطلب التوفيق بين عدة احتمالات أو أمور، كالموازنة بين الاهتمامات والمواهب، وعلى الشاب أن يفكر في دراسة الموضوعات التي سيحتاج إلى دراستها لكي يلتحق

بمهنة، كلما زادت الاستفادة زاد النضج المهني، وكان القرار أكثر وعيا واستبصاراً(المشعان،١٩٩٣)..

*- نظرية سوبر (Super):

يورد فتحي(١٩٨٦) أن سوبر عد نظرية جينزبرج غير كافية، لذلك قام بصياغة شاملة كانت الركيزة الأساسية فيها أن التوافق المهني يعد عملية نمائية، تتفاعل مع العوامل الفردية العديدة والبيئة، إلا أن سوبر(Super) التقى مع جينزبرج في تسلسل مراحل عملية النمو المهني، لكن تصوره كان أكثر شمولا؛ إذ وضع عشر مسلمات عدها ذات أهمية كبيرة في نظرية للنمو المهني على النحو الأتي:

- يختلف الأفراد في مقدرتهم واهتماماتهم وسماتهم الشخصية.
- كل شخص مؤهل لأداء عدد من المهن.
- كل من هذه المهن تتطلب نمطا معينا من المقدرات والاهتمامات والسمات الشخصية.
- تختلف أوضاع الشخص المهنية وكفاءته في أداء المهن تبعا للزمن، وتبعا للخبرة التي يكتسبها.
- تنقسم هذه العملية إلى سلسلة من المراحل العمرية هي: النمو، والاستكشاف، والتأسيس، والاستمرار ثم الانحدار.
- طبيعة النمو المهني للفرد (المستوى المهني الذي يتم التوصل إليه) يحددها مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي والخصائص الشخصية والخبرات التي يتعرض لها.
- يمكن توجيه النمو خلال المراحل العمرية جزئيا من خلال تسهيل عملية نضج المقدرات والاهتمامات، ونمو مفهوم الذات.
- عملية النمو المهني هي في الأساس عملية تنمية وتحقيق الذات.
- إن أداء الأدوار في المهنة هي عملية توافق بين مفهوم الفرد عن ذاته وبين واقع العوامل الاجتماعية المحيطة
- الرضا عن العمل، والرضا عن الحياة يعتمدان على مدى عثور الشخص على منافذ كافية لقدراته واهتماماته وسماته الشخصية، كما يعتمدان على مدى استقراره في نوع ما من العمل.

*- نظرية هولاند (Holland):

يبين زايد(١٩٩٣)أن هولاند (Holland) قام بربط التصورات النظرية عن مراحل النمو المهني بالجوانب العملية المتصلة بالميول المهنية، إذ تقوم هذه النظرية على أساس: أن بلوغ الشخص السن التي يكون عليه فيها أن يختار المهنة التي سيلتحق بها يعد نتاجا لتفاعل الوراثة مع العديد من القوى الثقافية والشخصية، بما في ذلك تأثير الرفاق والوالدين والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

ولما كان لكل فرد أسلوب حياته الذي يتحدد بناءً على قيمه وميوله واستعداداته وسمات شخصيته وذكائه ومفهومه عن ذاته ؛ فإن هذا الأسلوب يساعد على توجيه الشخص بدرجات متفاوتة نحو التنمية المهنية.

وفي ضوء ما ذكر من نظريات للنمو المهني، والمراحل التي تتم بها عملية النمو المهني، فقد حددت تلك المراحل بما يأتي:

-مرحلة ما قبل الإعداد المهني: وهي الفترة الزمنية التي تسبق تهيئة الفرد للقيام بعمل معين، متمثلة بمراحله الطفولة.

- مرحلة الإعداد المهني العام: تتمثل بمراحل التعليم العام والتي مداها في الغالب (١٢) سنة.

-مرحلة الالتحاق بالعمل: وتسبقها خطوة مهمة يطلق عليها الاختيار المهني.

-مرحلة التكيف للعمل: إن مرحلة الالتحاق بالعمل تعني الاستمرارية في ممارسة نشاط ما، ثم يتبعها التأقلم أو التكيف داخل العمل بالسيطرة على العوامل المؤثرة في قبول الوضع المهني الجديد للعمل.

-مرحلة التقاعد الوظيفي: حيث تستمر خدمات التوجيه والتطوير المهني إلى ما بعد سن التقاعد، وذلك من أجل الاحتفاظ بطاقات العمل، وعدم تبديد محصلة الماضي بكل ما تحمله من خبرات وإمكانات (المشعان،١٩٩٣).

لقد نظر بعض الباحثين إلى تطوير المعلم من زاوية انعكاس أثره في العملية التعليمية، وانتمائه لمهنته، وذلك من خلال التعرف إلى مجموعة العوامل والمؤثرات التي يتعرض لها المعلم التي على أساسها تبنى برامج التدريب والتأهيل بحيث تأخذ في اعتبارها على المعرفة الوافية بظروف المعلم، واتجاهاته وإمكاناته، فقد وجد كل من هاركريفز وفولان (Hargreaves & Fullan ,1992) أن أعمق تأثير لمرحلة ما قبل التعليم، والتي يتم التعبير عنها باللغة التي

يستخدمها المعلمون لوصف كيف تم الحصول على ميولهم الأولية لمهنة التعليم، مثلا أن والدي كان معلما ناجحا، أو أدخلني معدلي كلية التربية، ولهذا فإن تشكيل تطورهم ونموهم كمعلمين واستمرارهم في العمل يختلف نتيجة اختلاف السبب في التحاقهم بالمهنة. ولهذا لابد لكل من يعمل على تطوير ونمو المعلم مهنيا أن يدرك المصادر، والمؤثرات المختلفة عليه كالأهل، والأقارب ومعلمي المدرسة وطبقة العائلة والبيت والسيرة الحياتية للمعلم، واستغلالها من أجل تكوين دوافع وعواطف وخلفيات أخلاقية تساعد المعلم على الالتزام والنمو المهني، وبالإسهام في النشاطات المثيرة للتفكير والتجارب التعليمية المختلفة. من هنا نستطيع أن نسأل لماذا يحتاج المعلمون إلى النمو المهني ؟

لعل الإجابة عن هذا السؤال تحتاج إلى كثير من الشرح والتفصيل، ولكن(Brown,2000,p.63) أوجز الإجابة بقوله: إن التغيرات في مكان العمل تتطلب تطورًا مهنيًا مستمرا كوسيلة لتزويد المعلمين بالدرجات العلمية في مجال التعليم، وتتطلب منهم اللحاق بالتطور ومواكبة، وأن يضعوا موضوع تعلم الطلاب في بيئة من العالم الحقيقي.

ومن ناحية أخرى، فإن المعرفة بالشيء لا تعني المقدرة على نقلها إلى الآخرين، والتأثير فيهم، ومن هنا تبرز أهمية النمو المهني، الذي يعني إمداد المعلمين بالثقافة التربوية التي تتضمن فهما عميقا وواضحا، وشاملا لطرائق التدريس وأساليبه الفعالة، وامتلاك القدرة العالية والإبداع في نقل تلك المعارف إلى المتعلمين (زايد،١٩٩٣). وفي الواقع إن طبيعة موقع المعلم وعمله مسؤولية كبيرة، فالمعلم يجب أن يواجه عوامل النمو البيولوجية لتلاميذ، ومستوى التفتح عندهم، ومؤثرات المنزل والجيرة، وضغوط البيئة والمجتمع، ويجب عليه أن يأخذ في الاعتبار كل هذه القوى المؤثرة ويكيف جهوده طبقا لها.

طبيعة الخبرة المهنية للمعلمين

تقوم الفلسفة عن طريق العملية التربوية على تنمية القوى البشرية لإنجاز عمليات التنمية الشاملة المستدامة بكل أبعادها، مع عدم إنكار العوامل الأخرى المؤثرة، وتسترشد العملية التربوية في كل هذا بفلسفة المجتمع وأهدافه، إنَّ أي عمل تربوي غير موجه فلسفيا، يفقد أرضيته المتينة التي يقف عليها فيتعرض للتشتت والضياع وفقدان الرؤية الواضحة و الصحيحة. وبالتالي فإن العمل التربوي منذ نشأته ارتكز إلى مجموعة من الفلسفات سواء القديمة أم الحديثة ولكن سوف يتم الاقتصار في هذه الدراسة على أهم فلسفتين تنتميان إلى طبيعة مهنة التعليم وإلى

كيفية حدوث النمو المهني خلالهما بحيث تركزان على المعلم كباحث في مهنة، ومثلتا قطبين رئيسيين يمكن الارتكاز عليهما لتحقيق النمو المهني للمعلمين وبالتالي زيادة كفاياتهم التدريسية.

أولا: الفلسفة الوضعية

يعتبر الوضعيون الكون كنظام متداخل من أنظمة فرعية، وجميعها تتواجد بشكل طبيعي ومستقل عن معرفتنا، حيث تمثل الظواهر الاجتماعية حالات غير استثنائية، وبالتالي هي محكومة بعلاقات السبب والنتيجة. أما عن المعرفة فيتم اكتشافها من خلال هذه العلاقات وبما ينتج عنها، على أن نكون موضوعيين في حكمنا عليها؛ بمعنى أن المعرفة المكتشفة تكون مستقلة عن وجهة نظر وقيم الباحث،حيث تتراكم هذه المعرفة مع مرور الزمن بحيث تأخذ شكل تعميمات نسبية وثابتة، ومستقلة عن السياق التي هي فيه ودائمة (Tom & Valli ,1990).

إن المعرفة المهنية للمعلمين تكون مجمعة في صورة تعميمات تراكمية من خلال البحث في العلاقات السببية بيت المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية، وهنا تقوم قيم المربي بعمل البوصلة، بحيث يتم بيان أي نوع من المتغيرات يجب أن يتم دراستها، أي مفاهيم يجب أن يتم تبنيها من أجل خدمة هدف محدد، وهنا تمثل القيم بالنسبة للمعلم تحديداً حالة خاصة، لذا لا يمكن إخضاعها إلى صرامة المنهجية.

ومن هذا المنطلق، يميل مربو المعلمين ضمن الفلسفة الوضعية إلى تنظيم المنهاج حول مجموعة مختارة من الأهداف المحددة مسبقا أو مقدرات يدّعون أنها تمثل سلوكا تعليميا فاعلا؛ والفاعلية هنا تشير إلى الأثر المثبت بالبحث حول سلوك تعليمي محدد في مخرجات تعلم الطالب، والذي يتحدد ويقاس في العادة بما يحققه في نتائج الاختبارات (Al smadi,1999).

يرى الوضعيون أن الممارسة تشتق اشتقاقاً مباشراً من المعرفة، و أن فعالية التدريب تعتمد على الحكم المهني للمعلم في اختياره للأهداف التعليمية المهمة، وهنا يمكن تطبيق الطرائق الملائمة لتحقيق هذه الأهداف، ويمكن أن ينظر إلى التدريب من اتجاهين الأول: من السياق حيث يطبق البحث، والثاني: الموضوع حيث يمكن أن ينظم ويكيف ليطابق المعرفة المشتقة منه (Tom & Valli ,1990). بمعنى أنه يركز هنا على أن الخبرات التعليمية في الميدان توصل إلى تعميمات مفيدة، ولهذا يركز في الإعداد على كفايات محددة يكتسبها المعلم ميدانيا بإشراف خبراء. ومن هنا فان دور الخبرة الميدانية العملية سواء قبل أم أثناء الخدمة يكون هو العامل الحاسم في النمو المهني للمعلم.

ثانيا: الفلسفة التفسيرية

ينظر التفسيريون لكل الظواهر المتعلقة بالسلوك الاجتماعي على أنها متضمنة في أدمغة الأفراد، ومثال ذلك أن المعرفة تعرف بالإدراك والإحساس والمعاني، والتي يسعى المشاركون فيها لربطها بالموضوع قيد البحث. ولذا فإن الباحث المستقصي يحتاج إلى الانخراط في الوضع الاجتماعي ليكشف ويفسر ويفهم. والسمات المعرفية المستخلصة تكون ذات محتوى محدد من قيم منقولة. وهذا لا يعني أن هذه التفسيرات جميعها ذاتية، لأن المفسر يجب أن يستجيب للقوانين النظرية للبحث، على أنه يمكن استعمال البناءات النظرية من الأبعاد المرتبطة بالمعرفة.

وبذلك يتضح من الفلسفة التفسيرية أن تربية المعلمين المهنية هي نظرية أكثر منها عملية في كفايات محددة، بحيث تهدف إلى بناء معرفة لدى المعلم يمكنه من التعامل مع مواقف مختلفة مبنية على بنى نظرية من الأبعاد التربوية. ولكن التفسيريين يمكن أن يواجهوا تعدد القيم، أو حتى التناقض في القيم، وبالتالي يكونون في موقف صعب في تقرير أي القيم يمكن أن يعودوا إليها في مواقف محددة. وهذا يشكل للتفسيرين مشكلة عندما تكون المعرفة موجهة لتعليم في مجال التدريب بحيث تصبح عملية طرح السؤال التالي معرفة: لمن يجب أن تقدم تدريبا (Tom & Valli ,1990). ومعنى ذلك أن المعرفة عند المعلمين تبنى للتعامل مع مختلف الحالات، بالاعتماد على الأساس النظري، لذ يركز في الإعداد على الأسس النظرية للتخصص العلمي وبالذات العلوم ذات العلاقة بالتربية (علم النفس، علم الاجتماع،البيداغوجيا...الخ) علما أن هذه الفلسفة لا تلغي دور الخبرة العملية.

تعتبر هاتان النظريتان المتنافستان الوضعية والتفسيرية مؤثرتين على مضمون تربية المعلمين المهنية، فالوضعيون يركزون على المحتوى الممارسات التي ثبتت فاعليتها من النتائج البحثية في التعليم الفعال، والتعليم للإتقان والتعليم المبرمج تمثل أمثلة نمطية على مثل هذا المضمون. أما التفسيريون فيميلون نحو وضع بنائي في المنهاج، إذ يتم في الغالب إشراك المعرفة النظرية في مجالات مختلفة للتربية، لتعطي أبعادا جديدة في مواقف مختلفة.إن تأثير هذه النظريات المعرفية المختلفة يصل إلى وسط المعلم الاجتماعي.

النظرات المختلفة لعمل المعلم (Different Perspectives)

في البداية لابد من طرح سؤال رئيس وهو "ما الذي يصنع المعلم الجيد "، وحتى تكون الإجابة حقيقية وصحيحة يتم من خلالها إحداث النمو المهني الصحيح للمعلم، وإكسابه الكفايات والمهارات التدريسية لكي يؤدي دوره التربوي داخل المؤسسة التربوية المدرسة بشكل فاعل

مؤثر في تعليم التلاميذ وإكسابهم المعرفة الصحيحة بحيث تكون المخرجات التعليمية ممثلة في المعارف التي يكتسبها الطلبة مؤثرة في تقدم المجتمع.

وقد شكل السؤال إثارة للاهتمام وتحدياً للفلاسفة والباحثين وصناع السياسة، والمعلمين في كثير من البلدان، فالمفكرون التربويون أكدوا على موضوعات مختلفة في دور تعليم المعلم كخبير في تخصصه، وميسر لعملية التعلم ومثير للدافعية، وكمصدر للإلهام، وكرافع لراية المعايير الأخلاقية، وفي أحيان أخرى كمحرر للمنهج ومعطي الموافقة على استخدامه، ومؤكدين على اكتسابه كفايات ومهارات تدريسية .

وقد أدت مجالات الإجابة عن هذا السؤال بالباحثين والمفكرين إلى وضع نماذج عالمية يتم من خلال تدريب وتأهيل المعلمين مهنيا، ونتيجة لذلك عرف دويل (Doyle 1990) خمسة نماذج تعتبر عمل المعلم يدرك من قبل أطراف العملية التربوية ذات العلاقة (مديري المدارس، المعلمين، الخبراء الأكاديميين، والمشرعين علماء السلوك الاجتماعي والباحثين الاجتماعيين، والمعلمين الأكاديميين)، وهذه النماذج الخمسة هي: المعلم الموظف الجيد، المعلم المبتدئ، المعلم إنسان يستغرقه عمله، المعلم المبتكر، المعلم المهني المتأمل.

أولا – المعلم الموظف الجيد The Good Employee:

بالاستناد إلى هذا الأنموذج، فإن المعلم الفعال هو الذي يتماشى مع واقع الغرفة الصفية، ويعدّ الإعداد ما قبل الخدمة هو تحضير وتكيف مجتمعي للعمل التعليمي، كما هو في المدرسة، وبالتالي فإن عملية التدريب والتأهيل والنمو المهني ترتكز على المهارات الفنية للتعليم مثل إدارة الصف والسير والتقدم بالتعليم بالإستناد إلى مجموعة من القوانين الرسمية. ووفق هذا الأنموذج فإن التدريب والتأهيل يركز بشكل أساسي على خبرة الميدان والتعاون والتدريب مع معلم خبير (Al- Smadi, 1999).

وحسب هذا الأنموذج تعتبر عملية تربية المعلم الفعال تحضير متدربين ضمن معايير أو قواعد واضحة وممارسات صفية ومدرسية ثابتة، وبالتالي فالمعلم المثالي هو الذي يستطيع أن يتماشى بفاعلية مع الواقع الحقيقي في عالم المدرسة، كما هو في واقع الحال. والخريج الناجح لتربية المعلمين قبل الخدمة يجب أن يكون قادرا على الانخراط بسهولة في دور المعلم، ماهرا في تطبيق القوانين وإدارة الصفوف، وفي تطبيق أنماط ومعايير التدريس والتقويم المعتمدة في المدارس بحد أدنى من الإشراف. وتكون تربية المعلمين وفق هذا الأنموذج هي فنية وتجريبية، وهذا يعني أن الإعداد يركز على المهارات الفنية للتعليم، ويركز بشدة على خبرة الميدان والتدرب مع معلم متمكن (خبير)، أما تقويم تدريب المعلمين فمبني على التمكن من مقدرات

محددة وعلى حكم المهنيين ذوي الخبرة المدرسية، وهذه النظرية لطبيعة ووظيفة تربية المعلمين تبنى عموما من قبل مديري المدارس وكثير من المعلمين الخبراء.

وعليه فإن المنحى السلوكي في إعداد المعلمين يتحدد مع هذه النتائج في إهمال الإطار المفاهيمي لموضوع التخصص، وكذلك إهمال تطوير مجال أوسع للمخزون التعليمي للمعلمين والطلبة(Avalos,1991). وبالتالي يجب أن يكون هناك توازن بين التدريب على مهارات التعليم والنواحي المهنية الأخرى لإعداد المعلم. حيث إن التركيز الزائد على المهارات يمكن أن ينتج عنه منحى فني للتعلم، بحيث يعاني الخريجون من نقص في نفاذ البصيرة (التبصر) في المهنة، وبالتالي معرفة منقوصة محتملة حول الموضوع، مما يؤدي إلى نقص في المقدرة على النمو المهني، وهذا يجعل المعلم غير قادر على التقدم والتطور في الأداء بمستوى دائم مع الطبيعة المعقدة لمهنة التعلم (Tillema & Veenman,1987).

ثانيا – المعلم المدرس المبتدئ The Junior Professor

بالإستناد إلى هذا الأنموذج، فإن أساس التعليم الفعال هو المعرفة في المجالات الرئيسة المنتظمة في منهاج الجامعة، (اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ وغيرها) والتي تؤلف التعليم غير المهني في كليات التخصص، لأن تحسين نوعية التعليم يتطلب زيادة في المساقات الأكاديمية، ويذكر دويل (Doyle) أن هذه النظرية في تربية المعلمين تستخدم بكثرة من أعضاء المجتمع الأكاديمي ومن المشرعين الفدراليين الأمريكيين، كما أن المتفقين مع آراء دويل (Doyle) في هذا الاتجاه، يشككون في قوة وصرامة المقررات النظرية في مؤسسات تربية المعلمين، وهم هنا يؤكدون أن تربية المعلمين يجب أن تكون في أيدي متخصصين في مواد أكاديمية أكثر منها في أيدي التربويين، ويؤكدون أن التدريب يجب أن يكون مع معلم ماهر ليتعلم المعلم كيفية التدريس، وبالتالي فإن تربية المعلمين ضمن هذا الإطار انتقائية، قوية صارمة وأكاديمية، بمعنى أنها تركز على معايير عليا للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين، وإعداد أكاديمي تدريبي، كما أن الأساس المعرفي القوي مهم للطلبة المعلمين يمكن أن تيسر وتسهل فهم المفاهيم والعلاقات التي تنطوي عليها الموضوعات في المنهج المدرسي. لكن هناك خطورة في زيادة التركيز على المعرفة العلمية الموضوع(Subject matter)، دون التركيز على الجوانب التربوية الأخرى فالمهم في العملية التعليمية هو كيف يمكن تصبح المعرفة المفاهيمية معرفة حقيقية يتم إيصالها إلى التلاميذ في المدرسة وبشكل فعال (Avolas,1991)، ولذا لابد من المعلم أن يتعرض لتدريب ملائم بعد الإعداد الأولي ليكتسب كفايات ومهارات تعليمية محددة (المصري،١٩٩٠).

ثالثا – المعلم إنسان يستغرقه عمله: The Fully Functioning Person

بالإستناد إلى هذا الأنموذج،فإن تربية المعلمين تكون أفضل عندما تسهل التطور الشخصي للطلبة المعلمين.والتركيز على المنهج الشخصي في كيفية الوصول إلى مفردات (مصطلحات)، وهو هنا تأكيد على الفاعلية الذاتية، واستيضاح القيم الفردية، واكتشاف المعنى الشخصي الذاتي للفرد وأسلوبه في التعلم، بالإضافة إلى فهم ذاتي، ومعرفة عن تطور الإنسان، ومعرفة عن العمليات اللازمة لإيجاد بيئات تعليمية داعمة لتحقيق النمو المهني للمعلمين، لذا يشجع المستقبليون البحث عن معرفتهم الذاتية،والنضج النفسي والذي يعتبر نقطة مرجعية للنجاح. وتتبنى هذه النظرة في تربية المعلمين عاده تؤخذ من قبل متخصصين في علم النفس الإرشادي والتطوري، وتكشف ربطا حساسا بين كل الأكاديميين التربويين والمعلمين (Doyle ,1990)، ومن الملاحظ في هذه النظرة أنها تعد التعلم فناً، حيث يكون الاستعمال قليل للإجراءات المعيارية،لأن كل معلم يكتشف خبرته الذاتية، ويتعلم من بحثه في مصادره الشخصية. وهنا لابد من الإشارة إلى أن هذا الأنموذج في تربية المعلمين تصعب فيه المراقبة والمتابعة، لأنه في الأساس يؤكد على الحدس والانطباع للمعلمين وإبداعاتهم (Tilleman & Veenman ,1987) ولكن المطلوب هنا هو الاهتمام بالمعرفة التخصصية للمعلم ضمن هذا المنظور،وتحديد مستوى هذه المعرفة (Avolas,1991). ويرى هذا المنظور أن تربية المعلم حتى قبل الخدمة تأخذ طابعا تنمويا يساعد معلم المستقبل على اكتساب ممارساته الخاصة وقيمة الخاصة والمنحى الذي سيتبعه للتعلم.

رابعا – المعلم المبتكر: The Innovator

في هذا الأنموذج تتم تربية المعلمين من خلال تدريب وتأهيل الأشخاص النشطين والذين لديهم القدرة على التغيير في النظام التربوي، أي المعلمين الذين يستطيعون تطبيق المعرفة والأفكار التربوية الأكثر حداثة في عملهم دون الاستناد إلى تقاليد المدرسة وأنظمتها، حيث يتم التركيز في هذه العملية على تدريب المعلم وتأهيله، وهو واثق من نفسه وبما يجعل من نفسه المدافع القوي ضد تأثيرات التعلم التقليدي (Al-smadi,1999) وهنا يجب أن لا يتم إعداد المعلمين ضمن أشكال معيارية تعليمية تقليدية، بل ضمن تصاميم حديثة مبنية على أكثر النظريات والأبحاث حداثة. ومن خلال هذا الإطار، فإن تربية المعلمين يمكن أن تكون أكثر تقنية وفنية ومعرفية، مع التركيز على التدريب والتقويم لمقدرات محدده لتستعمل في غرفة الصف (Doyle,1990). كما يجب الحذر من خبرة التخصص والتدريب في صفوف تقليدية يمكن

عملها بحذر، لأن هذه المواقف تساعد تكيف معلمي المستقبل من خلال عمليات التدريب التقليدي، بمعنى أنها تعلم المعلم كيف يعلم في المواقف الميدانية. وهي تعني التعلم من أجل الأداء المهني بالحدود الدنيا، حيث أن التقليد يولد اتجاهات تقليدية في التفكير والسلوك بين المعلمين، ويقاوم الأفكار الجديدة والابتكارية.

وتأكيدًا على ما سبق يأتي التدريب التحليلي (الرصين) بدلاً من المواقف المخبرية حيث يمكن للطلبة المعلمين أن يستعرضوا النماذج المفضلة ويعطوا الفرصة لإتقان التدريب الابتكاري، لذا يستطيعون التأثير في التعليم التقليدي في المدارس، وهنا يؤكد أفولاس(Avolas,1991) أن الطلبة المعلمين بحاجة لإقصاء أنفسهم حتى عن خبراتهم السابقة،من أجل النظر للتعليم من منظور مختلف، وحتى المعلمين أثناء الخدمة فإنهم بحاجة أيضا إلى إقصاء أنفسهم بعيدا عن واقعهم. فقد بين Doyle (1990) أن هذا التصور في تربية المعلمين شائع بين علماء السلوك والباحثين التربويين، وبين كثير من الأكاديميين في تربية المعلمين. ويلاحظ أن هذا التصور لإعداد المعلمين يبني المنهج على ممارسات ودراسات تعد المعلم للنمو المهني منذ اللحظات الأولى التي يلتحق بها ببرامج الإعداد، وأن هذا التصور يجعل المعلم قادراً على الأداء الفعال منذ تخرجه من البرنامج.

خامسا – المعلم الممارس المتأمل: The Reflective Professional

إن النموذج المتأمل في إعداد المعلمين يجب أن على يقوم القدرات التأملية للملاحظة والتحليل والتفسير وصنع القرار في الموقف التعليمي. وبمعنى آخر يجب أن يكون المعلمون المدربون مهنيا قادرين على البحث في التعليم، وأن يفكروا تفكيرا ناقدًا في عملهم.

كما أن الأساس المعرفي للإعداد المهني للمعلم كممارس متأمل يشمل على المعرفة الشخصية والحرفية للمهنيين المهرة (تشمل على ملف لطرق التعليم وأساليب التدريس، ومهارات التعليم) إضافة إلى معرفة قبلية (استمرارية) حول البحث في غرفة الصف مشتقة من العلوم السلوكية والاجتماعية. وفي هذا الإطار فإن البحث والنظرية لا تقدم قواعد أو أوصاف للتطبيق في غرفة الصف، ولكن المعرفة وطرق الاستكشاف التي يتعلمها المعلم تكون ملائمة وفعالة في التفكير مليا في المشكلات والممارسات التعليمية، كما أن تعليم المهارات ينظر إليه كجزء مهم في تربية المعلمين، ولكن يجب أن يكون محتواه في إطار مفاهيمي للعملية التعليمية ككل، بحيث يقرر المعلمون متى يستخدمون المهارات والمعارف المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، فإن الكفايات التعليمية يجب أن تشمل على مهارات استكشافية تمكن المعلم من البحث في السلوكيات الصفية.

ويركز تقويم النمو المهني في هذا الإطار على العمليات الاستكشافية أكثر من التركيز على صيغ معيارية للسلوك التعليمي، بحيث يتم التأكيد على المقدرة على الوصف والتغذية الراجعة أكثر من الأحكام الإجمالية. ويذكر دويل (Doyle,1990) أن هذه النظرة في تربية المعلمين تم تبنيها بشكل أساسي من قبل أساتذة التربية. وبالأخذ بالاعتبار طبيعة التعليم، فإن عملية التأمل تسبب إشكالية تتلخص في التركيز على الأداء أو على التأمل في الأداء وتعلم تأمل الأداء، وبذلك فإن تنفيذ تربية المعلمين التأملية لم تكن أبدا دون صعوبات، وهناك ضرورة لإيجاد مساق يساعد الطلبة المعلمين ليصبحوا أقدر على التحليل لممارساتهم، والأخذ بهم بطرق مناسبة لتطوير مقدراتهم والتغلب على المعضلات التطبيقية.

إن تناول النظرات الخمس سالفة الذكر لعمل المعلم والمتبناة من قبل الأطراف المختلفة، ذات العلاقة بإعداد المعلم تشير إلى أن برامج الإعداد وحدها لا تكفي. وإذا كانت أكثر النظرات سلوكية (الموظف الجيد) تتطلب أن يقوم المعلم بالأداء الصفي الصحيح، فإن ذلك يتطلب نموا مهنيا، لأن المعلم في الغرفة الصفية شمولي وديناميكي وغير ثابت ؛ وإذا ما انتقلنا إلى أي تصور آخر لعمل المعلم (المبتكر، الأكاديمي، المبتدئ، الشخص الشامل، الممارس، المتأمل) فإنها جميعا تتطلب نموا متعدد الأبعاد ومتنوع المهارات، حتى يستطيع المعلم أن يحقق متطلبات أي من هذه النظرات.

مواصفات المعلم الجيد

لابد أن يؤطر عمل المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم ونموهم مهنيا، وصياغة مقترحات للتحسين في الأبعاد المختلفة لتربية المعلمين، فالمعلم في التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي:

أولا: الجانب العقلي والمعرفي

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فإن المعلم يجب أن تكون لديه مقدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية (شوق والسعيد، ١٩٩٥) كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعلم،

وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعلم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف، وتقـويم تعلـم طلبتـه، وتوجيههم لمزيد من التعلم (الخميس، ٢٠٠٠).

ثانيا: الرغبة الطبيعية في التعليم

فالمعلم الذي تتوفر لدية الرغبة في التعليم سوف يقبل على طلبتـه وموضـوعه بحـب ودافعية، كما سينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا، وتكريس جل جهده فـي عملـه الـذي اختاره عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق ذاته الاجتماعية والمهنية (الخميس،٢٠٠٠).

ثالثا: الجانب النفسي والاجتماعي

إن المعلم القدير هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبـرز هذه السمات أن يكون متزنا في انفعالاته وفي أحاسيسه، محبا لطلبته،ملتزما بآداب المهنـة، وأن يكون واثقا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازما معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعـضائه مـن طلبـة ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور، ويفرض هذا الواقع على المعلم التعـاون معهـم جميعا والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة، كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل فـي الحكـم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة، أم في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم، حتى يشعر الطلبة بأنهم في أيدي أمينـة، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بـصدر رحب، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على أنها إهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قـدره، لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته(طعيمة، ٢٠٠٤).

رابعا: الجانب التكويني

إن مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيويـة الجـسمية تمثل شرطاً هامة لتحقيق تعليم ناجح ومفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الـصوت وأن يغير في نبرات ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي إلى الملل وتشتيت الانتباه، كما يجب على المعلم أن يحافظ على مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له (السبيعي،١٩٩٦)

الحركات التي أدت إلى النمو المهني للمعلمين

المدرسة مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه التربوية، يقوم المعلمون داخلها بوظائفهم التعليمية تجاه الطلبة من حيث تنفيذ محتويات المنهج المدرسي، كما يكتسب المعلمون من خلال ممارستهم للعمل التدريسي كفايات ومهارات تساعدهم على أداء واجبهم بكل كفاءة.

أولا- حركة فاعلية المدرسة:

يعتبر هذا الاتجاه من أحدث الاتجاهات في تنمية المعلمين أثناء الخدمة، فبعد أن كانت القاعدة أن يتدرب المعلمون في مؤسسات خارج المدارس، انتقل التدريب إلى داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسة التربوية داخل الصف المدرسي، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعلم والتعليم.إن اتجاه المدرسة الفعالة هو الصورة الكلية للتفاعلات بين مكونات النظام التعليمي المدرسي. ممثلة في المنهج والمعلم والإدارة والمشاركة المجتمعية، وأدى هذا الاتجاه إلى الاهتمام بتنمية المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من التطور المهني للمدارس، وأصبح ينظر إلى برامج التدريب أثناء الخدمة في المدارس على أنها أداة هامة لإحداث التغيير في المدرسية وجعلها أكثر فاعلية (نصر،٢٠٠٤).

ونتيجة للتطور المتسارع في مختلف مناحي الحياة، ونتيجة لعوامل اقتصادية وسياسية، ظهر اتجاه عام يدعو إلى الاعتماد على المدرسة بوصفها مؤسسة تعليمية نظامية تعنى بتحقيق التفوق والامتياز في مخرجات العملية التعليمية، مع ذلك فقد تعرضت هذه المدرسة إلى النقد الشديد باعتبارها تكريساً لأهمية سلطة الدولة والطبقات الاجتماعية الأقوى على الطبقات الاجتماعية الأضعف من خلال فرض برامج تعليمية تعيد إنتاج الواقع الاجتماعي المراد تحقيقه، حيث نجد دعوات المفكرين أمثال (إيفان اليش)الذي دعا إلى اكتساب الفرد أفكارًا ومعارف غير مسيسه يمارسها خلال حياته العملية، ومن أبرز الانتقادات التي وجهت لحركة فاعلية المدرسة:تدني معايير تحصيل الطلبة مقارنة مع مناطق أخرى في العالم، مقارنة مع ما حققته الأجيال السابقة، وإخفاق تجربة المدارس الشاملة في تحقيق أهدافها التعليمية والاجتماعية،وتدني كفايات المتعلمين بوجه عام، وانفلات سلوكيات الطلبة وارتفاع معدلات الجريمة داخل المدرسة، وقصور تدريب المعلمين، وضعف ارتباط البحث العلمي التربوي بواقع المشكلات المدرسية (Slee &Weiner 1998).

لقد انطلقت حركة فاعلية المدرسة من أفكار المدرسة السلوكية التي اعتمدت في سعيها للتفوق والتميز والتركيز على المخرجات النهائية حيث ركزت على بناء القيادات التربوية

وركزت على الجاني التحصيلي للطلبة كذلك ركزت على إتقان المعلمين مهارات أساسية وفــق معايير محددة. (Rose,1995).

وفي المراحل الممتدة من عقد الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات تميزت حركة فاعلية المدرسة بالاهتمام بجوانب أخرى من الأداء المدرسي، مقدمة معها نماذج ذات مستويات متعددة تعبر عن عناصر التحول في أداء المدرسة نحو التميز والتفوق وخاصة النموذج الشامل للفاعلية التربوية.وقد تم تقسيمه إلى مستويات وعناصر، وخصائص جودة ومعايير، حيــث إن الهــدف النهائي منه هو بلورة مخطط تنفيذي لتحقيق فاعلية المدرسة، يتم من خلال مستويات أو دوائــر متحدة المركز وآخذة في الاتساع،يقع التلميذ في قلبها ويمثل هدفها النهائي، تحيطها دائرة الفصل أو مجرة الدراسة ثم دائرة المدرسة الأوسع وهي السياق التعليمي ككل.

كذلك ظهر النموذج الفوضوي، ولكنه تعرض إلى انتقادات، لذلك حاول كُتّاب ومنظــرو الفاعلية في النصف الثاني من التسعينات التوصل إلى نموذج توفيقي يتسم بالاعتدال – خاصــة أنه قد تطورت الإستراتيجية المنافسة لها (إستراتيجية تطــوير وتحــسين المدرســة School Improvement. هذا النموذج أطلق عليه النموذج السياقي (Contextual) الــذي يبــدأ مــن مسلمة رئيسة مفادها أن " المدرسة سياقات مختلفة تكون ذات قدرات، وبالتالي فعاليات مختلفة " وأن مفهوم المحاسبة Accountability يجب أن يعاد صياغته لمراعاة ذلك،كما ينطلــق مــن تسليم بأنه ليس ممكنا ولا مطلوبا أن يقيم كل ما هو تربوي بشكل كمي.

كذلك فإن هذا النموذج يرتكز إلى فكرة انفتاح المدرسة على السياق المحيط بها، ويقــر بأنه يمكن تفعيل كل المدارس إذا ما تمت دراسة السياقات المحيطة بها جيداً (Bert,1996).

وتبقى التنمية المهنية للمعلمين في إطار حركة فاعلية المدرسة، تتأرجح بــين الارتكــاز إلــى المدرسة وبين التبعية المركزية حيث ظهر في العالم المتقدم وكالات خاصة لتــدريب المعلمــين نذكر منها على سبيل المثال: وكالة تــدريب المعلمــين فــي إنجلتــرا Teacher Training Agency (TTA) في إطار السياسة الرامية إلى مؤسسة القطاع الأهلي وتقليص دور الدولة، حيث تبنت هذه الوكالة شعار التدريس الفعال واتخذت من المعايير المعتمــدة للتــدريس ووفقــا للمنهج الوطني الموحد مقياسا للحكم على أداء المعلمين وكفاياتهم، وتتخذها أساسا لتصميم أنشطة التنمية المهنية التي تديرها، إذ تصبح تلك الأنشطة مزيجا من الأنشطة المتمركزة حول المدرسة والأنشطة المدعومة مركزيا من قبل الدولة، وهذا يؤدي إلى إحداث التوازن بينهمــا واختيــار المناسب منها، ومن الأمثلة على تلك الأنشطة: برامج قصيرة الأجل وطويلة الأجل وهي بمثابة جرعات تدريبية سريعة تقدمها مديريات التعليم والمؤسسات الخاصة،هدفها تجويد أداء المعلمين

وصقل معارفهم ومهاراتهم، وأيام التنمية المهنية والأنشطة المهنية الجماعية التي ترسخ الشعور عند المعلمين بالانتماء للمهنة، والصداقة الناقدة، وبرامج التعليم عن بعد التي هدفها نشر المعرفة المهنية المستقاة من الأبحاث وتبادل الخبرات، والملاحظة بالمشاركة ومن خلالها يتبادل المعلمون خبرات الأداء التدريسي والممارسة الافتراضية من خلال التدرب على الممارسة غير الواقعية المحاكية للممارسة الحقيقية.

ثانيا – حركة تحسين المدرسة

ظهرت حركة تحسين المدرسة ردة فعل نتيجة للانتقادات المنهجية التي وجهت إلى حركة فاعلية المدرسة، حيث ابتعدت هذه المدرسة عن المنحى الكمي الذي اتبعته حركة فاعلية المدرسة وركزت على الجانب الكيفي المستمد من علم الاجتماع، والذي يركز على ممارسات المعلمين وحماسهم وفاعليتهم داخل المؤسسة.كما إنها ركزت على الجانب المعرفي واستندت إليه في تفسيرها للظواهر والعلاقات بين السياق الاجتماعي والمدرسة (Bob & Allan,1998). وظهرت الأفكار الأولى لحركة تحسين المدرسة على عاتق المعلمين الممارسين،لأنهم لم يقتنعوا بالمحاولات الإصلاحية التعليمية خلال عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، لان تلك المحولات اتسمت بأسلوب مركزي فوقي،لذا طرحت أفكار لتحسين المدرسة منتمية إلى المدرسة نفسها بوصفها وحدة مستقلة يشعر داخلها المعلمون بأنهم يملكون تجربتهم الخاصة بكل حرية.

وهنا لابد من الإشارة إلى المراحل التي مرت بها حركة تحسين المدرسة على مدى العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، التي تراكمت خلالها البيئة المعرفية، حيث إن الكتابات الأولى يتبين منها القصور الواضح فيما يتعلق بتقدير أهمية المعلمين كشركاء في تخطيط مشروعات التحسين وإدارتها، في حين ركزت الكتابات الوسيطة منها على أهمية عامل الإدارة (إدارة التغيير التربوي) باعتبارها العنصر الحاسم في التحسين.

وفي المرحلة الأولى الواقعة في النصف الثاني من ستينات القرن الماضي ركزت الحركة على إصلاح المناهج التعليمية، وأهملت العنصر الأهم المعلمين ليس فقط من حيث تدريبهم وتنمية قدراتهم، بل من حيث إشراكهم بشكل موسع في بحوث تقويم وإعادة تصميم المناهج، الأمر الذي انعكس على طريقة تناولهم لها في الميدان، وبالتالي قلل من نجاحها في تحقيق الأهداف المبتغاة من التطوير.

وفي المرحلة الثانية الممتدة على طول السبعينات من القرن الماضي، فشلت حركة إصلاح المناهج في إحراز تقدم ملموس على مستوى التطبيق، على الرغم من تضمنها العديد من

إستراتيجيات وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة. حيث تبين أن التطبيق مسألة غاية في التعقيد طالما لم ينبع الإصلاح والتجديد من داخل المدارس.

أما في المرحلة الثالثة الممتدة حتى منتصف الثمانينات من القرن الماضي قـد تجـاوزت أخطاء المرحلتين السابقتين،من حيث اهتمامها بدمج التخطيط الإستراتيجي مع التعليم الفـردي، وترافق هذا التقدم في فهم العوامل المؤثرة في نجاح المـشروعات الإصـلاحية مـع ظهـور الدراسات الأولى لحركة تحسين المدرسة أواخر السبعينات من القرن الماضي، ومن خلال التقييم البحثي للمشروعات التي أجريت على العديد من المدارس في العالم المتقدم، تبين أن ثمة قصور في إحدى حلقات المنظومة ألا وهو الإدارة لتبدأ مرحلة جديدة من مراحل بحوث التحسين مـن خلال رفع شعار إدارة التغيير التربوي (David & Nij,1996).

وتسعى عملية تحسين المدرسة إلى تعزيز جودة التعليم وتقويته بالنسبة للطلبة، وتوحيـد رؤية المدرسة، وهذا يتطلب أن تكون المدرسة قادرة على استغلال التأثيرات الواقعة عليها مـن الخارج، بحيث تكون عوامل يساعده لنجاح خطط المدرسة وتحقيق أولوياتها الداخلية والحرص على تطوير بنيتها، وتهيئة الظروف الداخلية الداعمة للتعاون والتحسين على المستويين الفـردي والجماعي، بحيث يقوم جميع العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم.

تتميز أنشطة التنمية المهنية للمعلمين في إطار حركة تحسين المدرسة بالاهتمام بالعمليات والسياقات أكثر من الاهتمام بالنتائج حيث يظهر ذلك من خلال البحوث الإجرائية على اعتبـار ذلك مدخلا أساسياً من مداخل النمو المهني للمعلمين داخل مدارسهم، كما تتميـز بالخـصوصية بمعنى أن دراسة مطالب النمو المهني للمعلمين لا تجري بشكل قياسي موحد بل تجري في إطار خصوصية كل تجربة وكل مدرسة بوصفها حالة فريدة، على أن يتم ذلك التقدير والتعيين مـن قبل المعلمين أنفسهم، مع مراعاة التنوع والتعدد تحت مظلة الوحدة والشمول.كما تتميز أنـشطة التنمية المهنية للمعلمين في إطار تحسين المدرسة بالنمو والاستمرار، بحيث لا تقتـصر علـى بعض أوجه القصور الآنية، بل تدعم الدوافع الداخلية للمعلمين حتى يستمروا في النمـو مهنيـا ويحرصوا على تطوير ذواتهم بشكل متواصل ومستمر، لذا فان هذه الأنـشطة لا تـسعى إلـى إكساب المعلمين معارف ومهارات تتعلق بوضعهم الراهن. كما تتميز بالارتكاز إلى المدرسـة وتقبل الدعم والشراكة مع الآخرين حيث التخطيط والإدارة والتقويم والأنشطة الخاصة بالتنميـة المهنية، وتتم هذه من خلال العاملين والمعلمين وقادة التغيير المؤهلين داخل المدرسة، منطلقين بدافع وحافز داخلي وذاتي وبإمكانات ذاتية مستقلة، وهذا لا يمنع من مشاركة جهـات داعمـة ومتعاونة سواء من منظمات المجتمع المدني أو مراكز البحوث والجامعات على أن لا يحد ذلك

من استقلالية المدرسة وملكيتها لتجربة التطوير والخبرات التي تنشا عنها (Brighouse & Wood,1999).

مداخل واستراتيجيات النمو المهني

إن النمو المهني للمعلمين يمثل عملية مستمرة طوال الحياة المهنية للمعلمين و لا يتوقف إلا بانتهاء مدة خدمتهم في المهنة، ولذا ظهرت المداخل والاستراتيجيات لتنمية المعلمين استجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات على أدوار المعلمين وأضحت الحاجة التربوية ضرورية للاستمرار في عمليات النمو المهني للمعلمين لتزويدهم بما يستجد من معارف ومهارات تساعدهم على أداء دورهم التربوي بفعالية.

أولا- الممارسة الواعية المتأملة كمدخل للنمو المهني:

تعود فكرة التدريس التأملي إلى ديوي الذي قارن بين "الفعل الروتيني "و" الفعل التأملي " حيث بين أن الفعل الروتيني يرتكز على عدد من العوامل من: العادات والتقاليد والنفوذ والتوقعات،وهو غير منسجم مع المتغيرات والظروف. كما أشار إلى أن الفعل التأملي يتضمن الاستعداد إلى الانخراط في تقويم وتطوير الذات، إضافة إلى المرونة والتحليل الدقيق والتوعية الاجتماعية. ومن أهم خصائص الفعل التأملي أنه يعبر عن النشاطات المرتبطة بالأهداف والوسائل والعمل الفعال، كما يدمج الفعل التأملي بين مهارات التنفيذ والانفتاح والمسؤولية، ويطبق بشكل مستمر، ويراقب المعلم باستمرار ويقوم ومن ثم يعدل ممارساته(Groinar&Smith,2006).وبذلك يمكن القول: إن التأمل لدى المعلم، يقوم على ملاحظة ممارساته في أثناء عملية التدريس وتحليلها، ثم استخلاص النتائج والمفاهيم، وتعديل النتائج التي توصل إليها، ومن ثم التوصل إلى خبرة عملية واقعية، يمكن الاستفادة منها في توجيه نشاطه التربوي. وذلك من خلال إيجاد رابط بين المعرفة وتطبيقها في ممارسة التفكير.

كما وصف ديوي (١٩٣٨) عملية التأمل بشان الممارسة المهنية للتدريس على أنها موقف مشكل أو خبرة تعليمية سابقة، يمر بها المعلم ويفيد منها في تعديل ممارساته ؛ أي الربط بين الممارسة المتأملة وعملية النمو المهني المستمرة. ويعد النظر إلى التأمل باعتباره عملية تعلم من الخبرة واحدا من تصورات عدة طرحت من قبل المهتمين بالمفهوم ؛ حيث طرح Groinar & Smith (2006) ثلاثة معان لهذا المفهوم:

١- الانخراط العميق في التفكير في الممارسات والأفعال.

٢- المفاضلة بين بدائل متعددة للممارسات التعليمية لاختيار أكثرها جدوى وفعالية.

٣- التأمل خبرة يمر بها المعلم تنتهي بتحديد الوسائل والطرق للممارسة ؛ أي أن الممارسة المتأملة هي إحدى مواقف التعلم من الخبرة التي تحدث عنها ديوي وبياجيه وغيرهما، وجعلوا منها طريقا ناجحا إلى تعديل السلوك، ونظروا إلى ما يتضمنه الموقف المتأمل من الفجوات بين ما تقوله المعرفة النظرية وما تؤدي إليه الممارسة باعتبارها مشكلة يؤدي التعامل معها إلى تحقيق المزيد من التعلم من الخبرة والمعرفة العملية. وان انخراط المعلمين في أنشطة التنمية المهنية القائمة على التأمل والتعلم من خلال حل المشكلات، من شأنه أن يلبي احتياجاتهم الحقيقة أكثر من خضوعهم لبرامج تقوم على تلقين بعض المعارف عن الممارسة المهنية.

ولعل التحول السريع نحو الاهتمام بدراسة التفكير التأملي عند المعلمين، قد جاء نتيجة اقتناع العديد من الباحثين في الإشراف التربوي وفي إعداد المعلمين بأن التعليم أمر معقد أكثر مما كانوا يتصورونه في السابق، وقد تبين لهم بأن الخبرة التعليمية تبنى بالتدريج من خلال المرور بمواقف تعليمية معينة، وفي ضوء ذلك بدأوا يدركون أن معرفة المعلم المهنية تتشكل في جزء منها من المؤسسات التربوية أثناء إعدادهم، ولكن الجزء الأهم من هذه المعرفة يأتي من تفاعل المعلم مع نفسه في المواقف التعليمي التي تقتضي منه التأمل في ممارساته وإعطائها التفسيرات والتبريرات قبل اتخاذه القرارات الخاصة بشأنها (Schon,1987).

أما النشاط التأملي فهو نشاط مستمر ومتواصل وهو دراسة متأنية لأية اعتقادات أو أشكال وصور مفترضة من المعرفة، وفي ضوء الأسباب التي تدعمها والنتائج اللاحقة التي تؤدي إليها، أذ يتضمن هذا النشاط الرغبة والاستعداد للتطوير وللتقويم الذاتي المستمر، ويعرض أيضا المرونة والتحليلات الدقيقة والوعي الاجتماعي (Pollard & Tann,1994).

إن الممارسة التأملية أصبحت ميزة أساسية في زيادة اهتمام المعلم لتحقيق جودة التعليم. بالإضافة إلى أن هذه الممارسة يمكن أن تربط بين البحث والنظرية، من جهة، والممارسات التطبيقية في الصفوف من جهة أخرى.

ثانيا – البحث الإجرائي كمدخل للنمو المهني

وهو البحث الذي يعتمد على مشكلة مباشرة تواجه الباحث في الميدان، فهو دراسة علمية للعمليات والطرق المستخدمة في الميدان بهدف زيادة فاعلية هذه الطرق، واكتشاف طرق جديدة أكثر ملائمة لميدان العمل.

ويعد البحث الإجرائي أحد أمثلة البحوث التطبيقية التي تهدف إلـــى اختبـــار الفرضـــيات والاعتماد على نتائج تلك الفرضيات في حل المشكلات العلمية.

ويتميز البحث الإجرائي بارتباط المشكلة بالباحث مباشرة، فالباحث هو الذي يشعر بوجود مشكلة، وهذا يعمل على أعطائه الدافعية في الوصول إلى حل لتلك المشكلة، لأنه يبحـــث عـــن التحسين والتطوير والوصول إلى الوضع الأفضل والأمثل في عمله، كما يتميز البحث الإجرائي بمعالجة قضايا محددة وفي مواقع معينة(أبو زينة وآخرون، ٢٠٠٥)

وتعود منهجية البحث الإجرائي في تاريخ الفكر الفلسفي إلى "أرسطو" فقـد دعـــا إليهـــا ومارسها في كتاباته حول " علم الأخلاق " وأسماها التأمل من خلال التداول الفعلي للأفكار،وتعد البحوث الإجرائية من أبرز الوسائل الحديثة للتنمية المهنية للمعلمين،حيث يعد المعلم البحث لكي يتغلب على ما يواجه من مشكلات وعوائق أثناء التدريس، وللتعرف على أسباب القصور التـــي تعتري ممارساته وأدائه، مما يساعد على تحسين الممارسة والعمل على زيادة نجاحها باستمرار، وهو الهدف الرئيس لإجراء البحوث.

كذلك تسهم بحوث المعلمين في تعديل بعض المساقات الجامعية، وفقا لما أســفرت عنـــه نتائج البحوث التي يجريها المعلمون في الميدان مما يساعد على ربط الممارسة بالنظرية (المفرج والمطيري وحمادة،٢٠٠٧).

فالبحث الإجرائي الموجه بالتأمل والتفكر يهدف إلى ما هو أبعد من تحسين المدرسة مـــن خلال ما يحدث من تعديلات على الأطر الفكرية للمعلمين، ومن اكتساب المهارات والتعامل مع المعطيات، ومن إبداعات تتعلق بتطوير الممارسة، إن ممارسة البحث الإجرائي تؤدي إلى دعم نمو المعلمين مهنيا، وربط معارفهم النظرية بالتطبيق والممارسة، وبالتالي إلى تحسين المدرسة وزيادة فاعليتها، وتتم ممارسة هذه البحوث إلا في مناخ مدرسي يتـــسم بـــالفهم والموضـــوعية والاستنارة، وإرادة التغيير لدى العاملين بالمدرسة ثم في توفير الدعم والمـــساندة مـــن الـــداخل والخارج (Hopkians,1993).

ولعل أبرز التحديات التي واجهت بحوث المعلمين في المؤسسة المدرسية، عـــدم تـــوافر المناخ المدرسي الملائم والداعم، ونقص الخبرات من الجهات الخارجية، كذلك طبيعة ومصداقية المعارف التي يتوصل إليها، عند مقارنتها بالمعارف الناشئة عن البحوث الأكاديمية، وهـــو مـــا يتأثر ببعدين: الأول بعد اجتماعي أيديولوجي، والثاني بعد معرفي إيسمولوجي. فعنـــد وصـــف بحوث الفعل بأنها وسيلة من وسائل التنمية المهنية للمعلمين، وأن ما تتوصل إليه من معارف هو محدود التأثير والنفع، وهذا يضعف من قوة هذه البحوث ويقلل من أهميتها ودعمها مـــن قبـــل

القوى الاجتماعية المحافظة، في حين أن ما تقوم به هذه البحوث الإجرائية هو البحث والتجديد والتغيير، وهي تسعى إلى ترسيخ مبادئ تنمية المعلمين مهنيا داخل مدارسهم، المتمثلة في:

- أن يدرك المعلمون بوضوح طبيعة السياق المحيط بالتدريس وبخبراته.

- أن يتسم القائمون على تلك البرامج بالتسامح الفكري ويبادروا إلى تقديم الدعم للمقترحات أو الآراء المعارضة

- أن توجد سلطة تربوية تؤمن التوازن بين اهتمامات المعلمين الأفراد، وبين اهتمامات واحتياجات المؤسسة المدرسة.

وتتأكد أهمية البحوث الإجرائية في تحقيق الشروط الموضوعية للنمو المهني وحول طبيعة تلك البحوث وخصائصها، وحول مفهوم البحث الإجرائي ذاته وحدود استخدامه في إحداث التطوير والتحسين المدرسي ومجالات ذلك الاستخدام كما يلي:

- التركيز على السياق الاجتماعي للممارسات التعليمية.

- الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني، سواء بين المعلمين الممارسين فيما بينهم، أم فيما بينهم وبين المتعاونين الخارجين من الأكاديميين والإداريين.

- الربط بين ما يتم جمعة وتحليله من معلومات، وبين ما يتم بناؤه على أساسها من معارف ونظريات وممارسات جديدة ومعدلة.

- تقديم المعارف والنظريات المستخلصة من خلال اختبارها على محك الممارسة الميدانية التي تم استخدامها وتطويرها بناءً عليها.

- إحداث التفاعل الجلي بين التغيير الناشئ عن تطبيق المعارف التي تم اختيارها على محك الممارسة، وبين عملية تقويم ذلك التغيير، وجمع المعلومات وتحليلها من أجل إعادة ضبط المعارف والنظريات وتصويبها من جديد.

- نشر وتداول المعارف والنظريات المستخلصة على نطاق واسع بين الممارسين والباحثين، لكي يتاح لهم تطبيقها في ممارساتهم.

- إن البحث الإجرائي يجب أن يتسم بالمرونة والاستمرارية، كونه نشاطا استقصائيا ومنهجيا.

ومن ذلك يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص المميزة لبحوث المعلمين من أجل التنمية المهنية:

أولا– الدافعية الذاتية: بمعنى أن إجرائها من فبل المعلمين الممارسين ناتج عن إحساسهم بالمسؤولية تجاه ممارساتهم، وأنهم يملكون تجربة خاصة بما ينتج عنها من معارف وتطبيقات دون فرض عليهم من سلطة خارجية، بل من ضميرهم المهني الشخصي.

ثانيا – النظامية المنهجية: يمارس البحث الإجرائي وفقاً لمنطق بحثي استقصائي سليم وبمرونة وابتكار من قبل المعلمين، على أن تصبح البحوث الإجرائية جزءا من النظام المدرسي، وعنصرا أساسيا للممارسة المهنية للمعلمين وليس استثناء.

ثالثا – التأملية والوعي: وهي الإطار الحاكم للبحوث الإجرائية. ويتم ذلك من خلال الممارسات القائمة وتأمل نتائجها وربطها بعواملها المحركة ثم تطويرها وتعديل ما ينتج عنها من معارف نظرية ثم اتخاذ القرارات بشان الأفعال المناسبة تجاهها.

رابعا – التناوب على الممارسة: العلاقة جدلية ودائرية بين الممارسة العملية البحث الإجرائي، فهي لا تنتهي بالوصول إلى فهم الظواهر وتعديل الممارسات، بل تؤدي إلى مزيد من البحث والممارسة، بما يضفي على المعارف الناشئة عنها سمات خاصة أهمها التجديد والنسبية والاستدامة (Donna,1996).

ثالثا – الأخلاقيات كمدخل للنمو المهني

إن النمو المهني للمعلمين يستند إلى ركيزة خُلقية لاعتبارات متعددة، تنطلق من الطبيعة الأخلاقية لمهنة التدريس، على اعتبار أن التدريس يسهم في تشكيل مستقبل أجيال قادمة من أفراد المجتمع، فطول الفترة الزمنية التي يقضيها التلاميذ في المدرسة والعلاقة مع المدرسين وما يصدر عنها من أحكام من قبل المعلمين تجاه التلاميذ تؤثر تأثيراً بالغاً عليهم، كونها تمثل لهم صورهم في مرآة المعلم والمجتمع. حيث إن أخطر جوانب أخلاقيات مهنة التعليم هو طابعها الفج الظاهر أحيانا ومضمونها الخفي، فعند رفع شعارات تمثل سياسات تعلمية ومضموناً أخلاقياً وبما تحمل من غموض، كما في الشعار الذي رفعته حركة فاعلية المدرسة (كل الأطفال قادرون على التعلم)، هذه الشعارات مجرد عبارات انفعالية مؤثرة، لأنها تستصرخ الجانب الأخلاقي في مهنة التعليم، فيكون ردة فعل المعلمين بأقصى قدر من أجل العناية بكل طفل وفقا لظروفه، وتوفير الرعاية التربوية العلاجية لمن يحتاجونها لمواجهة صعوبات التعلم، وإعطاء الحق الإنساني في التعليم حقه بغض النظر عن العوامل غير الموضوعية موضع التنفيذ، وتبقى الجوانب التحصيلية مفاجئة لهم في ممارساتهم واشتداد حدة المنافسة.

حيث إن الأهداف الأخلاقية بمفهومها هذا تترك العمل المهني للانطباعات الفردية والتأويل كما في طرائقه تحقيق الأهداف الوجدانية غير القابلة للقياس والتحقيق مـن إنجازهـا، فتـسقط الممارسات المهنية تحت تأثير عوامل غير موضوعية ولا عقلانية مثل الاعتياد علـى أسـاليب تدريسه معنية، وعدم الارتباط لأنماط معينة من التلاميذ والانحياز لطبقات اجتماعية معينة، ومما لاشك فيه أن الوعي الاجتماعي والسياسي، وإدراك القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافيـة، هو العامل الحاسم لمواجهة مثل تلك الانحرافات الأخلاقية التي قد تحدث أثناء ممارسة المهنـة بشكل تقني (Fullan,1993).

ولقد أشار هارجريفز وفولان (Hargeaves & fullan ,1992) إلى أن مفهوم النمـو المهني للمعلمين في عصر ما بعد الصناعة يرتكز على ركائز أربع أساسية:

- كفايات تقنية موجهة بالتأمل والممارسة الواعية.
- كفايات أخلاقية لمهنة التعليم تعكس طبيعة مجتمع ما بعد الصناعة وخصائصه.
- وعي اجتماعي وسياسي يمكن المعلمين من التفاعل الإيجابي وفهم الأبعاد والأيدلوجية.
- انخراط وجداني في المهنة ورغبة حقيقية في ممارستها.

يمثل العمل السياسي الخفي داخل المدارس في الممارسات اليومية وفي حجرة الدراسـة خطورة على عملية التعليم، فإدراك المعلم للخرائط الكونتورية والسياسية للمجتمع المدرسي وبما يحيط من مجتمع خارجي وقدرته على توظيف ذلك الإدراك وفهمه في سـبيل تحقيـق العدالـة الاجتماعية من خلال عملية التدريس، والعمل على معالجة ما تكرسه المدرسة من تفاوت يمثـل عمل سياسي مهني/ أخلاقي، ومما لاشك فيه أن الممارسة المهنية للتعليم مفعمـة بالمـضامين السياسية سواء بشكل ظاهرة أو خفي، لذا يجب أخذها في الاعتبار عند بناء مفهوم واع وواقعي لمهنة التعليم وأخلاقياتها في هذا العصر.

ومن المسلمات الأخلاقية لمهنة التعليم تعهد المعلمين بـأن يواصـلوا نمـوهم المهنـي واكتسابهم للكفايات التدريسية التي تمكنهم من الوفاء بواجباتهم نحو المتعلمين، بحيـث يـصبح الالتزام الخلقي حافزا للنمو المهني، على أن يكون الدافع لذلك ذاتياً من قبل المعلمـين بغـض النظر عن المقصد النفعي من وراء ذلك، بحيث تكـون النتيجـة زيـادة فـاعليتهم التدريـسية والمساهمة في تحسين مدارسهم وتوفير تعلم جيد لتلاميذهم.

فمهنة التعليم لها دستورها الأخلاقي الذي يتضمن المسؤوليات الأخلاقية التي تقوم عليهـا ممارسة المهنة التي يجب أن يرتبط بها جميع المعلمين ويتمسكون به ويطبقون قيمها ومبادئهـا على جميع أنواع سلوكياتهم(أحمد،٢٠٠٧).

فالتمسك بالأخلاقيات والالتزام بها تجاه الذات والآخرين هو المحرك الأول للنمو المهني، ومهما كانت الحوافز المقدمة، والضغوط الخارجية التي تمارسها السلطات على المعلمين أحيانا لدفعهم نحو النمو، لأن المحك العلمي والعملي في نهاية الأمر هو ما يجري فعلاً داخل حجرة الدراسة. أن العلاقة بين أخلاقيات المهنة وبين النمو المهني للمعلمين تتضح من خلال:

- أهمية التدريب على ممارسة إصدار الأحكام أثناء الممارسة المهنية.
- أهمية انخراط المعلمين في قضايا مجتمعة بأبعادها المختلفة، سياسياً، واقتصادياً وثقافياً.
- أهمية انخراط المعلمين في أنشطة جماعية تعاونية ترسخ من خلالها الموضوعية الديمقراطية والشفافية.
- أهمية التوازن بين الانفتاح على أصحاب المهن الأخرى في المجتمع من باب إقامة شراكة ومسؤولية مجتمعية حقيقية عن التعليم، وبين الاستقلال المهني المستند إلى سلطة التخصص والى القاعدة المعرفية الخاصة.
- أهمية التوازن في تقديم الخدمة إلى المستفيدين (تلاميذ، آباء، منظمات)، وبين الجوانب الفنية التقنية، وبين الجوانب الوجدانية.
- أهمية ممارسة البحث الإجرائي الموجه ذاتيا بدوافع وضوابط مهنية أخلاقية.
- أهمية أن تتحدد الغايات المرجوة من التمكن المهني باستمرار.

إن مواجهة المشكلات التي يمكن أن تواجه خطط واستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين، يكون بإدراك الإبعاد الأخلاقية، لأنها تمثل الأطر الحاكمة والموجهة لتنمية المعلمين مهنيا وتواصلهم مع واقعهم المجتمعي (Hargreaves & Goodson,1996).

إن معظم الأنظمة العالمية وإن اختلفت لغتها وفلسفتها تجاه مهنة التعليم، فأنها تتفق على مبادئ وأساسيات ثابتة لمهنة التعليم والتي يمكن أن تقع تحت المهمات التالية:

– إن المهمة الأساسية لمهنة التعليم تتمثل في إرشاد المتعلمين على مختلف مراحلهم النمائية في اكتساب المعرفة والمهارات والإعداد للحياة الهادفة التي تمكنهم من التمتع بحياتهم بكرامة وحرية.

– تكمن مسؤولية المعلم في مهنة التعليم مساعدة المتعلمين على تحديد أهدافهم الخاصة وتوجيهها نحو الأهداف المقبولة في إطار مجتمعهم.

– تمثل مهنة التعليم المكانة الهامة والتي تتصف بالمسؤولية تجاه تحقيق المجتمع والأفراد من حيث السلوك الاجتماعية والفردي.

– إن من مميزات مهنة التعليم، أنها تتصف بجوها العملي القائم على أساس العلاقة الإنسانية التي تربط بين المعلم والمتعلم وأولياء الأمور وتدمج في مجتمع واحد.

مما تقدم تتضح ماهية أخلاقيات مهنة التعليم بشكل عام، وقد تضمن الميثاق العربي في المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العربي الذي عقد في الكويت (١٧–٢٢) شباط عام ١٩٦٨ أخلاقيات مهنة التعليم، وجاء فيه:

إدراكا من المعلمين العرب للحقيقة التاريخية الثابتة وهي أن الوطن العربي مهد الحضارات والديانات، وأنه أسهم بأكبر جهد في دفع التقدم الإنساني منذ فجر التاريخ، وأن معلميه الأولين هم الماهدون له والبناة الحقيقيون لأمجاده، وإقامة نهضته الشاملة على دعائم التقدم في هذا العصر وهي:

الإيمان بالله، والحرية، والعلم، والديمقراطية، والمساواة، والعدالة، وإيمانا منهم بأن هدف التربية والتعليم في البلاد العربية هو تنشئة جيل عربي واع مستنير مؤمن مخلص للوطن العربي، يثق بنفسه وأمته، ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي.

ومن أجل ترقية مستوى هذه المهنة، فإنهم يعاهدون الله عز وجل، وأمتهم العربية الخالدة على الالتزام بمواد هذا الميثاق واحترامه.

وقد احتوى الميثاق المذكور على (١٩) مادة تخصص هذه المهنة من المعلمين نذكر منها:

- التمسك والالتزام بآداب مهنتهم واحترام تقاليدها.
- حفظ كرامة مهنتهم والاعتزاز بها والدفاع عن شرفها.
- التفاني في خدمة المجتمع والذود عن الوطن والتضحية في سبيله.
- أن يتسم التعليم بروح الديمقراطية والحرية والنظام.
- تحقيق مستوى علمي جيد يؤدي إلى نهضة عربية شاملة.
- تطوير العلم من أجل تقدم الأمة الحضاري.
- يدرك المعلم أن الرابطة بينه وبين تلميذه كالعلاقة بين الأب وابنه وان هذه الرابطة روحية قبل أن تكون رسمية.
- متابعة سلوك التلميذ الأخلاقي المناسب وتوطيد علاقة ذلك بين البيت والمدرسة.
- تنشيط وتشجيع العمل الجماعي وخدمة المجتمع.
- نشر الوعي القومي واللغة القومية والاهتمام بسلامها ومعرفتها.

وقد اختتم الميثاق بقسم يؤديه المعلم عند بدء مزاولة المهنة، ينص علـــى: اقــسم بـــالله العظيم أن أؤدي عملي بالأمانة والشرف، وان التزم مبادئ ميثاق المعلم العربي، وان احترم قوانين المهنة وآدابها (ناصر،٢٠٠٦، ص٣٣٠-٣٣٢).

رابعا – تكنولوجيا التعليم والشبكة العنكبوتية كمدخل للتنمية المهنية

المقصود بتكنولوجيا التعليم هي الطريقة التنظيمية لتصميم وتقويم العملية الكليـــة للتعلـــيم والتعلم في ضوء أهداف محددة، على أسس ونتائج البحث فـــي الـــتعلم الإنـــساني والاتـــصال واستخدام مصادر التعلم البشرية وغير البشرية للحصول على تعلـــم أكثـــر كفـــاءة وفعاليـــة. (Brown,J. w,et al,1992)

إن تحقيق النمو المهني يتطلب تنظيم برامج وأنشطة التنمية المهنيـــة لجميـــع المعلمـــين باختلاف مستوياتهم المهنية وتخصصاتهم العلمية، هنا تصبح مراكز التدريب عاجزة عن استقبال آلاف المعلمين في برامج مستمرة ذات كفاءة عالية، لذا تصبح التكنولوجيا والتعلـــيم عـــن بعـــد باستخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) فرصة كبيرة لتقديم برامج تـــدريب متنوعـــة ومتجـــددة باستمرار وبتكاليف اقتصادية.

حيث يمثل التدريب عبر الشبكة العنكبوتية نافذة متجددة لتقديم بـــرامج وأنـــشطة التنميـــة المهنية لتطوير الأداء التدريسي للمعلم، ويتطلب ذلك تنمية مهارات المعلم على استخدام شـــبكة الإنترنت والتجول في الصفحات الإلكترونية والبحث عن معلومات محددة من خلال محركـــات البحث، ونقل الملفات، إلى جانب تدريب المعلم على تصميم وإنشاء المواقع على شبكة الإنترنت لنشر المعلومات والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة،ويمكن من خلال المواقع والمنتديات أن يتم التواصل المباشر بين المعلم وتلاميذه وزملائه من خلال البريد الإلكتروني وبرامج المحادثة (الأحمد،٢٠٠٥).

كما يجب الاستفادة من التطور الهائل الذي حدث في مجال التقنيات الحديثة وتوسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في عمليات التدريب كالوسائط السمعية والبـــصرية والتلفزيـــون والإذاعة والفيديو والحاسوب والمختبرات اللغوية ومختبرات التعليم المصغر والأجهزة والآلات التعليمية المختلفة، إضافة إلى تسجيل برامج التدريب والدورات التدريبية على أشرطة الفيديو أو أقراص مدمجة أو بثها عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت لتصل إلى أكبـــر شـــريحة مـــن المعلمين (محمد، ١٩٩٦).

وتتسابق دول العالم في تحديث وتطوير نظمها التعليمية مـــستعينة فـــي ذلـــك بأحـــدث الابتكارات والخبرات التربوية لمواجهة الانفجار المعرفي وازدياد عدد الراغبين في التعلم، وفي

ظل الثورة التكنولوجية للمعلومات والاتصالات التي يستهدفها العصر الحاضر، تتعاظم أهمية التعليم في كثير من الدول والاتصالات التي يستهدفها العصر الحاضر، تتعاظم أهمية من دول العالم باعتباره أمنا قوميا حيث أن العقل البشري قوام هذه الثورة الراهنة. وعلى ذلك تزايد الطلب على تكنولوجيا التعلم والتعلم في برامج ومراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة لما له من تأثيرات قوية في تهيئة البيئة التعليمية لتصبح أكثر ملائمة للفروق الفردية بين المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

وقد حددت اللجنة الأمريكية لتكنولوجيا التعليم هذه الأبعاد على النحو التالي:

- تجعل التعليم أكثر إنتاجية.
- تجعل التعليم أكثر تفريدا.
- تجعل التعليم أكثر تطبيقا للأسس العلمية.
- تجعل التعليم أكثر قوة وفوريا.
- تتيح تعليما بمساواة أكثر بين المتدربين مهما كانت أماكن تجمعاتهم (Bullagugh , & Lamond , 1991).

اهتمت التربية الحديثة بإدخال الحاسوب Computer بشكل رسمي في المناهج الدراسية، ومع تطور تقنيات الكمبيوترات ذات السرعة العالية نسبيا، أخذ التربويون يفكرون في توظيف الطاقات الهائلة لهذه الأجهزة في العملية التربوية (Bookmark &Daehler , 1995).

فمثل هذه البرامج تزيد من دافعية الطلاب واهتمامهم بالمادة العلمية المقدمة، فضلا عن تكوينه لاتجاهات إيجابية نحو الموضوعات التي يدرسونها، وعليه فإن المعلمين بحاجة إلى تنمية مهنية لاكتساب الكفايات اللازمة للتعامل مع الحاسوب والإنترنت والبرامج المختلفة وتطبيقاتها التربوية، هذا بالإضافة إلى أن استخدام التقنيات التربوية من شأنه أن يحرر المعلمين من الواجبات الملقاة عليهم والتوجه لمهام أخرى كالتعليم للمجموعات الصغير (Hedly & Richard , 1993).

ولعل ذلك يدفعنا إلى حتمية التنمية المهنية للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم في ضوء تحديات الثورة المعلوماتية، وضرورة أن تعكس برامج إعداد المعلم وتكوينه والاستمرار في تدريبه وتنميته المهنية معتقدات تربوية تتضمن مستوى رفيع الأداء، وأن يتسلح المعلم بقدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم والتعامل مع تحديات الثورة المعلوماتية.

مجالات التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية

إن التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة تعتمد على تنظيم العملية التدريس، و المناخ المدرسي الذي يسمح بالتغيير الإيجابي، والعلاقات الجيدة بين معلمي المدرسة والآخرين، وأشكال الاتصال والتواصل، ومشاركة المعلمين الجدد أو المبتدئين والممارسين الخبراء الذين يرغبون في تطبيق الأفكار الجديدة كجزء من النمو المهني لهم. وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن برامج ومعايير التدريب والتأهيل للمعلمين وتطويرهم المهني انعكست على نظم تربوية عديدة عالمياً وإقليميا ومحلياً ؛ ففي الأردن استجابت المناهج الأردنية بعامة ومناهج الدراسات الاجتماعية بخاصة إلى حركات إصلاح وتطوير مناهج مباحث الدراسات الاجتماعية وطرق وتدريسها،. وفي هذا المجال حدّدت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً(National)(NTPS Teacher Professional Standards) في سبعة مجالات هي على النحو الآتي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن:

ويتضمن فهم أسس النظام التربوي في الأردن، وخصائصه الرئيسة والتوجهات التطويرية فيه، ويتمثل ذلك في:

- يظهر المعلم (معرفة) في أساسيات النظام التربوي في الأردن، والمضامين (التطبيقات) التربوية في التعلم التعليم في المدرسة.
- فهم الغايات، والنتاجات التربوية في الأردن.
- معرفة التشريعات القانونية التربوية (المدرسية)، وغير التربوية ذات العلاقة.
- معرفة السياقات التربوية.
- معرفة معايير المنهاج المدرسي.
- فهم توجهات التطوير التربوي كما في تطوير التربية نحو الاقتصاد المبني على المعرفة (ERFKE).

المجال الثاني: معرفة المادة (التعليمية) الأكاديمية والمعرفة البيداغوجية الخاصة)ويتضمن فهم المعلم لمحتوى المادة التعليمية الأكاديمية التي يعلمها، وتحويلاتها، إلى أشكال قابلة للتعلم كما يلي:

- فهم الأفكار (المفاهيم) الأساسية للمادة التعليمية التي يعلمها وعلاقتها المتداخلة بالموضوعات الأخرى.

- فهم طرق التفكير ذات العلاقة بالمادة التي يعلمها.
- معرفة العلاقات بين الموضوعات التي يدرسها والموضوعات المدرسية الأخرى.
- المقدرة على تقديم موضوعات المادة التي يعلمها في أشكال قابلة للتعلم.
- معرفة مصادر المعلومات ذات العلاقة بالمادة التي يعلمها.

المجال الثالث: تخطيط التدريس:ويتضمن ما يلي:

- تصميم خطة متماسكة في ضوء أهداف ونتاجات التعلم، منسجمة مع معايير المنهاج الذي يدرس.
- معرفة مبادئ تعلم الطلبة، والمستويات الإنمائية لهم، التي يستخدمونها في تخطيط التدريس.
- معرفة مصادر التعلم التي يمكن الحصول عليها في المدارس أو المجتمع المحلي، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).
- معرفة استراتيجيات التدريس واختيار الاستراتيجيات التي تتواءم (تتطابق) مع أنماط التعلم لدى الطلبة الذين يعلمهم.
- تصمم أنشطة تعلم جاذبة يتفاعل معها الطلاب.
- تهيئة بيئة تعلم آمنه تقود إلى المشاركة والتعلم التعاوني (CL).

المجال الرابع: تنفيذ التدريس:ويتضمن تنفيذ الخطة التدريسية بفاعلية:

- تكييف التدريس في ضوء التعلم والتعليم وحاجات الطلبة.
- استخدام مصادر التعلم المتعددة المناسبة بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في ضوء أهداف ونتاجات التعلم،وتنوع الطلاب،وحاجات التعلم
- تنظم بيئة تعلم آمنة وتفاعلية.
- استخدام استراتجيات ومهارات إدارة الصف بفاعلية.
- التعامل بفاعلية مع فئة الطلاب ذوي السلوك المشكل.
- استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وفعالة.
- التركيز على تطوير أفكار الطلاب في أثناء التدريس.
- الاهتمام بتطوير مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- يتواصل مع الطلاب لتيسير تعلمهم ونموهم.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة: ويتضمن فهم المعلم لاستراتيجيات وأدوات وتقنيات تقييم تعلم الطلبة، ويستخدمها بفاعلية:

- فهم العلاقة الرابطة بين التقييم، والتدريس ونتاجات التعلم.
- اختيار وتصميم أدوات تقييم مناسبة، ووسائل لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم بما فيه أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويستخدمها بفاعلية.
- توثيق سجلات الطلاب، وتقدمهم بدقة اعتماداً على نتاجات التعلم مستخدماً تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- التواصل بفاعلية مع الآباء حول تعلم أبنائهم وتقدمهم.
- التواصل بفاعلية مع مدير المدرسة، ومديرية التربية والتعليم حول تعلم الطلبة وتقدمهم.
- توفير فرص للطلاب للتقييم الذاتي لتعلمهم وتقدمهم.
- تحليل أداء الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة عن تعلمهم وتقدمه.
- تصميم وتنفيذ أنشطة تعلم) كلما احتاج الأمر) لتعزيز تعلم الطلاب في ضوء نتائج التقييم الذاتي.

المجال السادس: التطوير الذاتي: ويتضمن استخدام المعلم للطرق والوسائل الممكنة لتطوير وتنمية الذات مهنيا كما يلي:

- استخدام الأدوات المناسبة لتقييم التدريس.
- تحليل عملية التدريس ومراجعتها وانعكاساتها وتأملاتها في ضوء تعلم الطلاب وتقدمهم.
- استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، والمصادر لتطوير معرفته، وقدرته على التعليم.
- المشاركة في المؤتمرات التربوية، والندوات ودراسة المساقات.
- قراءة الدوريات والمجلات العلمية باستمرار.
- المشاركة في المشاريع والأنشطة التطويرية في المدرسة ومديرية التربية والتعليم.
- التعاون مع زملائه المعلمين في المدرسة لأغراض النمو المهني.
- التواصل مع المعلمين الآخرين في المدارس الأخرى للنمو المهني.
- إظهار الاهتمام في رفع مستواه ونموه المهني.

المجال السابع: الأخلاقيات المهنية: ويتضمن تمتع المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم في السلوك والعمل داخل المدرسة وخارجها كما:

- الالتزام بالواجبات والمسؤوليات التربوية، وإنجازها بأمانه وإنسانية.
- تقبل الطلاب، ومعاملتهم باحترام، وعدل، والمحافظة على ثقتهم.
- التواصل مع الطلاب إيجابياً.
- الالتزام بالقيم الإيجابية بالتعامل مع زملائه، والإدارة المدرسية، والآباء، وكل من له علاقة
- التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي لتطوير تعلم الطلاب وأخلاقياتهم.
- استخدام مصادر المعلومات بأدب وأخلاقيات مهنية.
- توجيه الطلاب لاستخدام مصادر المعلومات التي يعلم بها، ويدافع عنها.
- الالتزام بحقوق المعلمين والمدرسة التي يعلم فيها ويدافع عنها.
- المحافظة على المظهر العام.
- التعاون مع زملائه، وإظهار الاهتمام في تطويره المهني.
- التصرف بحكمة وبثقة في المواقف المختلفة.

مشكلات ومعيقات النمو المهني للمعلمين

إن العملية التعليمية ليست عملية سهلة إلى الحد الذي يمكن تصوره، فهي عملية تندرج تحتها العديد من العناصر، ولكل عنصر منها العديد من المشكلات، فالمناهج لها مشكلات، والوسائل والتقنيات لها مشكلات، وطرائق التدريس بأنواعها المختلفة لها مشكلات، وغيرها من العناصر التي من بينها المعلم كعنصر أساسي في تلك العملية هو أيضا له العديد من المشكلات التي تعيق نموه المهني خلال ممارسة العملية التعليمية التعلمية لعل من أهمها ما يلي:

- الاختلاف بين المدارس من حيث،البيئة والممارسات التعليمية، وكذلك اختلاف الأدوار ومستوى المشاركة بين مدرسة وأخرى.
- عدم وجود ثقافة واحدة لمهنة التدريس تناسب الجميع، فهناك عدة أنماط تعتمد على نوعية وطبيعة العلاقة بين المدرسين.
- التعارض بين متطلبات النمو المهني للمعلمين، و متطلبات العمل اليومي في المدرسة.
- قلة الحوافز والتعزيزات التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة سواء من المدرسة أم الوزارة مما يقلل من الحماس لدى هؤلاء المعلمين.

- قلة أعداد المشرفين بالنسبة لأعداد المعلمين، وضعف الأجهزة التي تشرف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وندرة الكفايات المطلوبة ذات المستوى الرفيع لتدريب المعلمين، وحاجة معظمها إلى تدريب مسبق للقيام بعملها، وبالتالي عدم توفر الخدمات الإشرافية الكافية لنموهم مهنياً (فرهود،٢٠٠٠).

- عدم التحمس نحو إجراء تغييرات في طرائق التفكير عند بعض الهيئات، إيماناً منهم بالصواب وأن التغير يهدم كثيراً من القواعد التي أسس عليها عملهم التدريسي.
- اعتقاد بعضُ المعلمين أن النمو في المهنة، وأحداث التغير في الطرائق والأساليب سيكلف مزيداً من الجهد، وربما أدى بهم إلى الفشل، لأنهم ألغو طرائق معينة.
- اعتقاد بعضهم أن تبني اتجاهات تخالف الاتجاهات الحالية، قد يسبب لهم مضايقة كثير من الزملاء الذين لا يرحبون بالتجديد.

- بعض المعلمين تعوزهم الثقة بأنفسهم، ليمضوا قدماً نحو النمو في المهنة، وشعورهم بعدم الثقة يدفعهم إلى التمسك بالطرائق والأساليب الحالية التي تمرسوا فيها (يوسف، ١٩٨٦).

- نقص الوسائل التعليمية والمختبرات وورش العمل.
- انعدام الجدية في البحث التربوي وبخاصة ماله علاقة بالمشكلات التربوية.

- ضعف مستوى التأهيل الفني للمعلمين، وحاجاتهم إلى التدريب على كفايات معينة،مثل حسن توظيف الوسائل التعليمية، واختيار الأنشطة التعليمية الملائمة، وبناء الاختبارات التحصيلية.

- نقص التخطيط لعملية الإنفاق على البرامج التدريبية للمعلمين، وهذه المسؤولية في نقص التخطيط وعدم الوضوح في إعداد برامج تدريبية دون مراعاة كلفتها، تقع بالدرجة الأولى على عاتق القائمين على الجهاز التربوي، حيث يلزمهم الاتفاق مع الجهات الحكومية الأخرى والقطاع الخاص بالدولة للاستعانة بهم في تمويل تلك البرامج.

- افتقار التدريب أثناء الخدمة وقبلها إلى التوثيق والبيانات والبرامج الحديثة بهدف تبادل وتوزيع المستحدثات التربوية الجديدة بين المؤسسات المتخصصة داخل الدولة وخارجها، مما أدى إلى التقليل من تبادل الاستفادة وتبادل الخبرات.

- عدم حصول البرامج التدريبية على قدر كاف من التقويم الواسع الشامل،ولا على المتابعة المستمرة والتوجيه والإشراف الجدي من قبل المشرفين والمدربين في مجال تدريب المعلمين.(إبراهيم،١٩٩٥).

المحور الثالث: الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية

يعد امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التدريسية مؤشرًا يمكن من خلاله الحكم على مدى مقدرتهم وبخاصة إدارة المهمات التربوية والتعليمية (التمار، ١٩٩٦).

فامتلاك الكفايات التدريسية عملية أساسية، حيث يسعى من خلال ذلك إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتزويد المتعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وتحديد الأداء المقبول (سعادة،١٩٩٤)، هو ما تسعى إلية الفلسفة التربوية في الأردن، حيث تشكل هذه الكفايات المحور الرئيس في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية، مما يتطلب الاهتمام بمعلمي الدراسات الاجتماعية وإخضاعهم لبرامج تدريبية وتأهيلية تنمي لديهم الكفايات التدريسية، إذ تعتبر الدراسات الاجتماعية مادة علمية متميزة من خلال موضوعاتها المختلفة، وتقدم الدراسات الاجتماعية معارف تساعد على فهم مشكلات الحياة وخبراتها (كراسنة،٢٠٠٥).

وتبرز أهمية النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية على أساس الكفاية، من خلال التأكيد على أن التدريس الناجح والفعال لا يتوقف على معرفة المعلم بمادته وتخصصه فيها، بل يتوقف على الكفاءة، فكثير من المدرسين لديهم إلمام عميق بالمادة التي يقومون بتدريسها، ومع ذلك فإنهم لا يستطيعون نقلها إلى التلاميذ (نزال،٢٠٠٣).

إن تنمية المعلمين المهنية لا تتحقق إلا بتجديد الكفايات اللازمة لهم، إضافة إلى وضع آلية العمل الفاعلة التي تساعد على تشخيص مستويات أداء المعلمين، ولابد من توازن أبعاد الكفايات الثلاث الوجدانية المهارية والمعرفية، كما أنه ليس المهم حجم هذه الكفايات واتساعها، بقدر ما هو نوعيتها، وأهميتها في عملية التعلم والتعليم، وباعتبارها المنطلق الرئيس لوضع رؤية واضحة لبرامج تدريب المعلم وتاهيلة من ناحية أخرى (كمال والحر،٢٠٠٣).

ويعني مفهوم الكفاية هي المقدرة على أداء العمل بدرجة من الإتقان، والكفايات التربوية، هي مجموعة المقدرات التي يمتلكها المربي ويوظفها لتحقيق أهدافه، ولذا فإن الكفاية مقدرة علمية، وليست مجرد معرفة نظرية، وهي تمتد لتشمل كل عمل تعليمي يقوم به المعلم، سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف أم خارجها. بحيث أثر فهم الكفاية التعليمية هذه على أساليب وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، فانتقلت من التركيز على تزويدهم بالمعلومات والمعارف النظرية إلى تدريبهم على أداء الأدوار التعليمية التي سيقومون بها أثناء تفاعلهم مع تلاميذهم، بحيث يمكن تصنيف الكفايات التربوية في ثلاثة مجالات رئيسة (الكفايات العملية و الأدائية والشخصية)(طافش،٢٠٠٦).

أما مصادر اشتقاق وتحديد الكفايات التدريسية فيصنف الباحثون الكفايات على ثلاثة أنواع:كفايات معرفية، وكفايات انجاز، وكفايات نتائج.

أولا- الكفايات المعرفية

إن التعليم بوصفة مهنة لابد أن يستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته،والحقائق المتصلة بالمتعلم:طبيعته ونموه ومشكلاته وحاجاته،فضلا عن معرفة ثقافة واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين،ولا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر،واستخدام أدوات المعرفة،ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية، وقد كان من الشائع، أن هذه الكفايات المعرفية كافية لتمكين المعلم من ممارسة عملة بفاعلية، وكانت الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين تؤمن بأن معرفة أساليب التدريس وأصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لإيجاد المعلم المؤهل الفاعل، ولكن حركة التربية القائمة على الكفايات أوضحت أن الكفايات المعرفية ضرورية لا غنى عنها للمعلم على أن تشكل بكفايات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

ثانيا- كفايات الأداء

وتشمل هذه الكفايات مقدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريسية الحقيقية، مثال على ذلك:

-أن يكون المعلم قادرا على استخدام أدوات التقويم المختلفة.

-أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافا متنوعة.

-أن يكتب الأهداف في سياق سلوكية محددة.

أن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المعلم لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، والمعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

ثالثا- كفايات النتائج

إن امتلاك الكفايات المعرفية يعني أن المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه يمتلك المقدرة على الأداء، أما امتلاك المعلم لكفايات الأدائية فيعني أنه قادر على إظهار قدرته في ممارسة مهارات التعليم المتعددة من دون أن يعني وجود مؤشر على أن هذا المعلم قادر على أحداث نتيجة مرغوب فيها، أو تغيير مرغوب في أداء طلابه، هذا هو الهدف الأساسي للتعلم، ولذلك يفترض بالمعلم صاحب الكفاية امتلاك القدرة على

إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين لا مجرد امتلاك المعرفة والظهار الأداء، فقد يمتلك معلم ما المعارف والأساليب الضرورية جميعها، وقد يكون قادرا على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون أن يكون فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة، أو ما نسميه بكفايات النتائج أو كفايات الإنجاز.

وهذه أمثلة على كفايات النتائج:

- أن يكون قادرا على إكساب الطلبة الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات.
- أن يكون قادرا على زيادة سرعة الطلاب في الحساب الذهني خلال زمن معين.

إن الكفايات الأدائية تعني أن المعلم قادر على القيام بالنشاط، ولكن الكفايات الإنتاجية تهتم بما ينتج عن هذا النشاط فقد يكون النشاط واسعا والنتائج محددة، وقد يكون النشاط محدودا والنتائج كبيرة.

وللكفايات التدريسية أبعاد متعددة لعل من أهمها ما يلي:

– **البعد الأخلاقي:** مثل التمتع بأخلاقيات مهنية عالية، العدل، الحماس، المرونة والشجاعة.

– **البعد الأكاديمي:** ويضم الكفايات المعرفية الأكاديمية اللازمة للتمكن من تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، مثل الإلمام بمادة التخصص، امتلاك مهارات التقصي، والاكتشاف العلمي، والاطلاع على كل جديد.

– **البعد التربوي:** والذي يقترن بالقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات، وأنواع السلوك الأدائي بإتقان، لتحقيق الأهداف التربوية مثل: تحليل محتوى المادة، تحليل خصائص المتعلم، صياغة أهداف التدريس، تحديد طرائق التدريس والتقويم.

– بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية: ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية مثل التعاون، وإقامة علاقات مع المتعلمين والقائمة على الاحترام المتبادل وتشجيع المشاركة.

وهنا تبرز أهمية تدريب وتأهيل المعلم، من خلال الاهتمام بالكفايات التي عليه امتلاكها، ليرقى فيها مهنياً في أدائه على أفضل حال، وهذا فرض على القائمين على العملية التربوية حشد الجهود في مجال كفايات المعلم وبخاصة معلم الدراسات الاجتماعية، في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع. مما أوجب ظهور حركة أطلق عليها، حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التدريسية (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

– الكفايات التعليمية (التدريسية) لمعلمي الدراسات الاجتماعية

يشترط بمعلمي الدراسات الاجتماعية أن يمتلكوا مجموعة من الكفايات التدريسية الخاصه بهم ومنها:

- التمكن من مادة التخصص في مباحث الدراسات الاجتماعية، وتحديد أهدافها، وتحديد العلاقة بين العلوم الاجتماعية والدراسات الاجتماعية، بما يحقق الكفاية العلمية والنمو المهني.

- المقدرة على التصميم والتحليل والمقارنة والربط والتفسير والاستخلاص.

- الإلمام بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم و المعرفة بتاريخ الدول الإسلامية (الأموية، والعباسية،والعبادية، الغزاوية، والأيوبية، والعثمانية)، والأحداث التاريخية المرتبطة بها.

- المعرفة الجغرافية والاقتصادية والسياسية والطبيعية والبشرية الكافية كالمناخ وتشكيل الأرض والحياة النباتية والبشرية والأقاليم الجغرافية والبحار والمحيطات، وامتلاك كفايات لغوية وشخصية ومهنية ؛ كالتخطيط والتنفيذ للتعلم، وتقويم الموقف التعليمي، واستخدام الوسائل المعينة (وزارة المعارف السعودية،٢٠٠٣).

- القدرة على التدريس و إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، والربط بين المدرسة والمجتمع والمناهج بما يحقق الاتصال والتفاعل و القيادة وإدارة الصف، والقدرة على القيام بمتطلبات المهنية ومسؤولياتها.وامتلاك كفاية الأهداف والفلسفة التربوية و مهارات التفكير العلمي الناقد (الفتلاوي،٢٠٠٤).

- أن يستوعب المعلم المفاهيم والمصطلحات الواردة في مناهج الدراسات الاجتماعية و يكتسب مهارة رسم الخرائط التاريخية والجغرافية، واستخدامها استخداماً سليماً، وأن يستخدم المعلم خامات البيئة المحلية في عمل وسائل الدراسات الاجتماعية التعليمية (الحصري والعنيزي،٢٠٠٥).

ولعل من المناسب هنا، استعراض بعض كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية،وكمثال على أحدى مجالات الدراسات الاجتماعية، فقد أكد اللقاني وأبو سنينة (١٩٩٠) على مجموعة من الكفايات الأكاديمية الخاصة بمعلمي التاريخ و الجغرافية هي:

أولا:معلم الجغرافية

التعرف على أقسام الجغرافية البشرية والطبيعية، وعلى المفاهيم الجغرافية الأساسية،و النظريات الخاصة بعلم الجغرافية، وتحليل أهداف منهج الجغرافية معرفية – مهارية – وجدانية، واستخدام وسائل تعليمية مختلفة؛ كالأطلس والخرائط والعينات.

ثانياً: معلم التاريخ

يستخدم التاريخ المحلي في تدريس موضوعات التاريخ، ويحسن الإفادة من النصوص الأدبية المرتبطة بموضوعات التاريخ، من خلال الربط بين الأسباب والنتائج المتصلة

بالموضوعات التاريخية، وإصدار الأحكام المستقلة بعد تأكده من صدق الأدلة، مستخدماً أساليب تقويمية متنوعة ذات علاقة بموضوعات التاريخ.

وتضيف الفتلاوي (٢٠٠٣) مجموعة من الكفايات الأكاديمية الخاصة بمعلم التاريخ وهي:-

إتقان الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تتضمنها مادة التاريخ في المراحل الدراسية المختلفة، والإلمام بالمصادر والمراجع التاريخية الأساسية، وكيفية الإفادة منها في دراسة وتدريس التاريخ، بحيث تكون مادته متسمة بالحداثة، وذلك عن طريق استخدام الأحداث الجارية المتصلة بمقرر التاريخ وأهدافه، وإتقان مضامين منهج البحث التاريخي من خلال اتباع الاتجاهات الحديثة في مناهج مادة التاريخ وأصول تدريسه، والمشاركة في دورات التدريب أثناء الخدمة.

ثالثا: معلم التربية الوطنية

ويبين الصعوب (٢٠٠٦) في دراسته عدد من الكفايات التدريسية الخاصة بالتربية الوطنية:-

- يبرز دور الرموز والشخصيات الوطنية في بناء الوطن، ويبين دور مؤسسات المجتمع والمؤسسات الاجتماعية التطوعية في البيئة المحلية: نادي أو جمعية أو مراكز الشباب.

- يعرف الشباب بحقوقهم وواجباتهم،وبالمبادئ والأهداف الرئيسية لأهم الأحزاب السياسية الوطنية الأردنية، ويبين أهمية التعددية السياسية والفكرية أحزاب سياسية، نقابات لطبقات المجتمع المختلفة.

- يبرز دور وسائل الإعلام (الصحافة، الإذاعة، التلفزيون، محطات فضائية، ومحلات، وإنترنت) في تبني القضايا الوطنية العامة.

- يبين أهمية مشاركة الطلبة في البرامج والهيئات المدرسية المختلفة اتحاد طلبة، ومجالس طلبة، والمقصف المدرسي، والبرلمانات الطلابية، ورواد الصف، والانتخابات الطلابية، ويشارك في عملية صناعة القرارات واتخاذها.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء من الفصل الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتـــي تـــم تصنيفها إلى.

أولا:- الدراسات ذات الصلة بالنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

ثانياً:- الدراسات ذات الصلة بالكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

أولاً:الدراسات ذات الصلة بالنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

أجرى عبيدات (١٩٩٠) دراسة بعنوان (قياس أثر التأهيل في تحسين الـــسلوك المهنـــي والأدائي للمعلم)، هدفت الدراسة إلى قياس أثر التأهيل التربوي في تحسين الـــسلوك المهنـــي والأدائي للمعلم، بمقارنه السلوك المهني، والأدائي للمعلمين المؤهلين بأقرانهم من المعلمين غير المؤهلين، ومعرفة نسبة النجاح لدى طلبتهم،وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغـــة العربية للصف الثالث الثانوي من حملة البكالوريوس فقط، ودبلوم التأهيل التربوي في مديريتي تربية العاصمة وتربية الزرقاء البالغ عددهم (٤٣٦) معلما من المـــؤهلين وغيـــر المـــؤهلين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مناصفة من المؤهلين وغير المؤهلين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلاله إحصائية للتأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأداء الكلي للمعلمين على الأداء الإشرافي السنوي وفي أداء المعلمين فـــي عمليـــة التخطـــيط الدراسي، وتنفيذ الخطة الدراسية والتقويم الدراسي، وفي مشاركة المعلم في النـــشاط المدرســـي ونسبة الطلبة لصالح المعلمين المؤهلين.

وأجرى نيلسون (1990) Nelson دراسة بعنوان (تعلم الدراسات الاجتماعية مع اهتمام خاص بإعداد المعلم) هدفت إلى التركيز على برنامج تدريب جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في جامعة مينسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، وشمل برنامج التدريب أفراد العينـــة، كمـــا شملت الدراسة نشاطات تدريب المعلمين وتحليل المواد التعلمية، واســـتخدم الباحـــث المـــنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت الدراسة أهمية التعديلات في مساقات إعداد المعلمـــين بحيـــث تمكن معلمي المستقبل من تطوير مواد تعليمية أكثر شمولية،كما أشارت النتائج أيـــضا إلـــى أن تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وإعطاءهم بعض التدريبات أصبح أكثر قبـــولا لمعرفة المحتوى، واللغة ضمن تدريب مخطط الدرس.

و أجرى بتلر (Buttler 1992)بعنوان (النمو المهني للمعلمين دراسة حالة في أستراليا)، والتي هدفت إلى اكتشاف تجريبي لمشروع التطوير المهني الذي اشتمل على بحث النمو المهني من خلال عملية تأملية مزدوجة مع التعلم الذاتي، والتركيز على معرفة المعلم الفردية وقيمه ومعتقداته وتخيلاته.اتبع الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة (٤٢) معلماً منهم (٢١) معلماً ذوو خبرة تعليمية من ٥–٢٥ سنة، وافقوا على المشاركة في المشروع بمحض إرادتهم كمجموعة تجريبية، ومثلهم من المعلمين كمجموعة ضابطة، وكان المشروع معداً لينفذ خلال ٥–٩ أيام على مدار السنة الدراسية.

توصلت الدراسة إلى أن تصور المعلمين عند دخلوهم المشروع أن يكونوا مشاهدين سلبيين، وبعد مناقشة للمسؤولية الذاتية والتوقعات ظهر اتجاه جديد واضح نحو المعرفة العامة وقد ظهرت الصراعات بين القواعد المفروضة من الخارج والمتطلبات عندما اعتمدت المهارة والخبرة على تخطي القواعد وليس اتباعها. وتم تدعيم الثقة بالنفس لدى المعلمين، عندما علموا أن لديهم قدرات كامنة أكثر من القدرات الظاهرة، كما رغب كل معلم أن يبذل الجهود في سبيل التجديد واكتشاف الذات الداخلية للوصول إلى التميز داخل الفصل، وتبين أن لدى المعلمين التزاماً عميقاً نحو الطلاب وتحسين الأداء داخل حجرة الفصل، وان أفضل الوسائل لتحقيق ذلك استخدام أساليب جديدة.وأوصت الدراسة ببذل مجهود عظيم لتغيير الممارسة المهنية للمعلم عبر رحلة نموه ويتطلب ذلك تبديل آراء متأصلة وثابتة واتجاهات وقيم.

لقد أجرى المومني (١٩٩٤) دراسة بعنوان (فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن)، هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية الذين أكملوا برنامج التدريب في مديريات عجلون، والكورة والرمثا، وجرش، والبالغ عددهم (١٥٠) معلما ومعلمة، وتكونت عينة المشرفين من (٣٤) أي جميعهم من المديريات السابقة، طور الباحث استبانة مكونة من (٦٤) فقرة ودلت نتائج الدراسة على أن درجة فاعلية التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين المتدربين، وأن درجة فاعلية التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كانت مرتفعة من وجهة نظر المشرفين التربويين كمتدربين،كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين واستجابات المشرفين التربويين على درجة فاعلية برنامج التدريب في جميع المجالات باستثناء مجال القييم.

وأجرى قطيفان (١٩٩٤) دراسة بعنوان (مدى فاعلية البرنـامج التـدريبي علـى أداء المعلمين داخل غرفة الصف في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية) هدفت إلى التعرف علـى مدى أثر البرنامج التدريبي في أداء المعلمين والمعلمات داخل غرفة الصف في مبحث التربيـة الاجتماعية والوطنية، ومدى اكتسابهم كفايات ضرورية لتدريس الـصفين الخـامس والـسابع الأساسيين، ومدى انعكاس هذه الكفايات على الممارسات التدريسية الـصفية للمعلمـين الـذين شاركوا في البرنامج التدريبي.تكونت عينة الدراسة مـن جميـع معلمـي ومعلمـات التربيـة الاجتماعية والوطنية الذين يدرسون الصفين الخامس والسابع الأساسيين، والذين شاركوا فـي البرامج التدريبية للسنوات ١٩٩٢/١٩٩١و ١٩٩٤/١٩٩٣، والذين لم يشاركوا في هذه الدورات في محافظة الزرقاء، تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا إذ بلغ عددهم (٤٠) معلما ومعلمة، وقد تم تطوير أداة قياس خاصة بالدراسة تعتمد أسلوب الملاحظة الشخصية، واشتملت الأداة على أربعة مجالات هي (تنمية التفكير، ومراعاة الفروق الفردية، توظيف المعرفة في الحيـاة، تكنولوجيـا التعليم) ويتكون كل مجال من عشرة فقرات.

توصلت الدراسة إلى أن للبرامج التدريبية أثراً في إكساب المعلمين الكفايـات الخاصـة بتنمية التفكير لدى الطلبة، وأثراً في الكفايات الضرورية لمراعاة الفروق الفرديـة، وتوظيـف المعرفة في الحياة، واستخدام تكنولوجيا التعليم.

وأجرى حسن (١٩٩٥) دراسة بعنوان(دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهنـي للمعلمين) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي تحسين النمو للمعلمين، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات وكالة الغوث في الأردن، وعددهم (٤٠٥٩) معلمـا ومعلمة، تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغ عددها (٤٠٤) معلما ومعلمة، واستخدمت الدراسـة استبانه شملت (٥٠) فقرة موزعة على سبع مجالات: التخطيط للتدريس، الكتـاب المدرسـي، الأساليب وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية التقويم والاختبارات، التقنيات الإشرافية، الانتماء للمهنة، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تبين أن مجالات دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم مرتبة تنازليا حسب رأي المعلمين كما يلي، الانتمـاء للمهنـة، التخطيط لتدريس، الأساليب وطرائق التدريس الكتاب المدرسي والمنهاج، التقويم والاختبارات، التقنيات الإشرافية، الوسائل التعليمية.كما دلت النتائج على عدم وجود فـروق فـي تقـديرات المعلمين لدور المشرف التربوي تعزى لمتغير الجنس والمؤهـل العلمـي والخبـرة، ذلـك أن المشرفين التربويين يطبقون أساليب إشرافية واحدة مع المعلمـين والمعلمـات، وأن الخـدمات الإشرافية المقدمة للمعلمين دون الخبرة الأقل هي نفسها المقدمة لذوي الخبرة الأكبر.وكان مـن

بين التوصيات ضرورة تنوع الأساليب الدراسية المتبعة في الإشراف على المعلمين والتركيز على عقد دورات تدريسية للمعلمين لتدريبهم على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

وكما أجري الحبيب (١٩٩٦) دراسة بعنوان (دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم) هدفت إلى التعرف على المجالات والجوانب التي على ضوئها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيا , والى تحديد أعلى هذه المجالات والجوانب وأدناها مرتبة من حيث اهتمام مدير المدرسة بها في سعيه لنمو المعلم مهنيا. استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي للحصول على آراء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية حول المجالات التي يسعون من خلالها إلى تنميه المعلم مهنيا , والمنهج الوصفي التحليلي لوصف وتفسير استجابات المديرين على أداة الدراسة والتي تكونت من خمسه أبعاد و (٣٣) فقره. أما عينه الدراسة فقد بلغت (١١٢) مديرا ومديره والذين شاركوا في الدورة التدريبية التي عقدتها كلية التربية بجامعة الملك سعود بالتعاون مع وزارة المعارف.

توصلت الدراسة إلى: قيام مدير المدرسة بدور رئيس وأساس في نمو المعلم المهني وذلك من خلال المجالات التالية: المنهج الدراسي وطرق التدريس ,العلاقات الإنسانية و إدارة العملية التدريسية , وإن الجانب المتعلق بالأهداف التربوية للمادة الدراسية قد حصل على المرتبة الأولى وكذلك الجانب المتعلق بقراءة كل ما يتعلق بتنمية المتعلم وتطويره حصل على الاهتمام الأول من قبل جميع المديرين في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيا، و أوصت الدراسة بان يسعى مدير المدرسة بصفة مستمرة إلى إيجاد نمو من العمل يوفر الانسجام والمناخ الصحي الملائم للعاملين مع التأكيد على أهميه معرفه وإلمام المعلمين بالأهداف العامه للتعليم في المملكة العربية السعودية.

واقترحت الدراسة إجراء دراسة للوقوف على وجهت نظر المعلم تجاه ما يقوم به مدير المدرسة نحو تنميته مهنيا.

وأجرى بني مصطفى (١٩٩٧) دراسة بعنوان (دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش) هدفت إلى تعرف دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش، وذلك ضمن أربعة مجالات هي التخطيط، والتقويم، وتنفيذ الدرس، وتوجيه وإرشاد الطلاب، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة استبانة شملت (٦٥)كفاية إشرافية موزعة على المجالات الأربعة السابقة، ووزعت على عينة عشوائية عدد أفرادها (٧٥) معلما ومعلمة من كافة مدارس محافظة جرش الأساسية والثانوية، من أصل مجتمع دراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين تم تعيينهم في وزارة

التربية والتعليم، اعتبارا من بداية العام الدراسي (٩٦/٩٥) وبلغ عددهم (١٥٠) معلما ومعلمـــة، وكان من أهم النتائج أن ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية الأربع تركـــزت فـــي الدرجة المتوسطة والعالية والقليلة، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حديثي التعيين في محافظة جرش،وأن هناك قصوراً في أداء المشرفين التربويين لدورهم في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنـــسبة لمتغيـــر الخبرة.

وأجرى دي (1997) Day،دراسة بعنوان (التطوير والنمو المهني للمعلمين)، هدفت إلى التعرف على بيان سبل تطوير المعلمين أثناء الخدمة، ومدى توفير فرص النمو المهني للـــتعلم، وتوضيح أن التغيير الذاتي هدف داعم للنمو والتطوير المهني.اتبع الباحـــث المـــنهج الوصـــفي معتمداً على الدراسات السابقة والأدب التربوية المتوافر لديه، توصلت الدراسة إلى: أن الـــدلائل المتوفرة تؤكد أن تطوير المعلمين يظهر على شكل أعطـــاء معلومـــات الإدراك، وان فـــرص التطوير النمو المهني للمعلم محددة، وأن الدراسات التي أجريت لم توضح الطريقة التي ينمو بها المعلم، والظروف التي تؤثر في هذا النمو، وأن التغيير الذاتي كهدف داعم للنمو المهني يعتبـــر ضرورياً لأنه ليس بمقدور كل معلم أن يلهم حب الاستقصاء لدى تلاميـــذه لمـــدة طويلـــة، لأن الأبحاث أثبتت أن الاهتمام لدى المعلم سيقل عاجلا أم أجلاً، فكثيـــر مـــن المعلمـــين يبـــدؤون مشوارهم التدريسي بشعور كله ارتياح، إلا أن هذا الشعور يضعف عنـــد مـــصادفة المـــشاكل التدريسية، وعند التفاعل مع المسائل الشخصية ومحاولة التغلب عليها.

وأجرى محمود (١٩٩٧) دراسة بعنوان (واقع الإشراف التربوي في قطاع غـــزة فـــي مجال تنمية كفايات المعلمين) هدفت إلى تحديد الإشراف التربوي في محافظة غزة في مجـــال تنمية كفايات المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمـــات فـــي المـــدارس التابعة لوكالة الغوث، ومدارس وزارة التربية والتعليم وعددهم (٦٩٤٨) معلما ومعلمة، وقد اعد الباحث استبانه لتطبيقها على عينة الدارسة التي شملت (٦٨٨) معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تبايناً كبيراً بين درجات ممارســـات المشرفين التربويين للأنشطة الإشرافية التي تهدف إلى تنمية كفايات المعلمين.وأن الممارســـات الأكثر شيوعا والتي من شانها تنمية كفايات المعلمين هي: عقد اجتماع بعد الزيـــارة الـــصفية، وتوظيف الوسائل التعليمية، والزيارات الصفية، وتنمية مهارة مراعاة الفـــروق الفرديـــة، أمـــا الممارسات الأقل شيوعا فهي: مناقشة المعلمين في النشرات، وإشراك التلاميذ في حـــل بعـــض مشكلات البيئة، وإرشاد المعلمين إلى عمل مسح شامل لمؤسسات البيئة المحلية وتشجيعهم على

اصطحاب التلاميذ لزيارتها.وقد رأت المعلمات أن المشرفين التربويين يقدمون لهن خدمات إشرافية من شأنها تحسين الكفايات التعليمية مما رآه المعلمون.كمارأى كل من المعلمين والمعلمات من حملة الدبلوم أو ما يعادله أن المشرفين التربويين يقدمون لهم خدمات إشرافية تحسن من كفاياتهم التعليمية بدرجه اكبر مما رآه حملة الليسانس أو البكالوريوس.ورأى المعلمون والمعلمات في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم أن الخدمات الإشرافية التي قدمت لهم كانت بدرجة متدنية، في حين رأى نظراؤهم الذين يعملون في المدارس التابعة لوكالة الغوث أنها قدمت لهم بشكل أفضل.

ولقد كان المجال الأكثر ممارسة من قبل المشرفين التربويين هو تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، والمجال الأقل ممارسة هو توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية التعلمية.

وأجرى جنستون ولوجران (Gunstone &Loughran (1998، دراسة بعنوان (النمو المهني المستمر وتطوير التأمل في علم التدريس والتعلم)، هدف الدراسة الاستقصاء عن برنامج النمو المهني للمعلمين القائم في المدرسة الاسترالية، وقد تم تصميم البرنامج كاستجابة لحاجات المعلمين المشاركين بطريقة الملاحظة ومن ثم مناقشة تدريسهم الصفي وتعليم الطلاب.اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير هذا البرنامج المهني حسب توصيات كثير من البحوث الأدبية المتعلقة بالتطور والتغيير المهني.

توصلت الدراسة إلى أن المشاركين اعتبروا البرنامج برنامجاً قيماً وذا معنى ويستحق الدراسة، وقد عدلوا البرنامج ليلاءم حاجاتهم المتغيرة، ورغم القبول والحماس تبني المشروع من قبل المشاركين إلا أنها تضاءلت قوة التغيير عندهم عند توقف الدعم الخارجي، ويبدو أن طبيعة عمل المعلم ومكان عمله يختلق متطلبات تؤثر مستمر على أولئك المندمجين في التغيير رغم نواياهم.

وأجرى المساعيد (١٩٩٨) دراسة بعنوان (دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية في الأردن) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس اللواء البالغ عددهم (٩٢٠) معلما ومعلمة، اختيرت منهم عينة مكونه من (٢٠٥) معلما ومعلمة، كما طور الباحث استبانه لغرض الدراسة حيث تكونت من (٧٤) فقرة موزعة على مجالات التخطيط للتدريس، والكتاب المدرسي والمنهاج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم، الاختبارات، العلاقات الإنسانية، وإدارة الصف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وأظهرت الدراسة أن مستوى ممارسة المشرف التربوي لدوره في النمو المهني للمعلمين والمعلمات يقل عن المستوى المتوقع منه، حيث كان (٣٧%) وان بعض المجالات كانت متوسطها أعلى نسبيا من مجالات أخرى.كما أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى بين المعلمين في دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمين نظري إلى الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى بينر Penner (1999) دراسة بعنوان (تصورات المعلمين والمدراء للعوامل المؤثرة على قرارات المعلمين للمشاركة في التطوير المهني)، هدفت إلى مقارنة تطورات المعلمين والمدراء لقوة العوامل التالية في التأثير على قرارات المعلمين في المشاركة في التطوير المهني وهي: حاجات الطلبة، الأهداف التضمينية، الزمالة، المرحلة المهنية، المكافأة المالية، تقويم المعلمين، الدعم الإداري، الدافعية الداخلية. لقد تحققت هذه الدراسة من العوامل التي تؤثر على قرار المعلم لتحسين المعرفة والمهارة التدريسية، إضافة لذلك، فقد تم التحقق من تصورات المدراء للعوامل المؤثرة على قرارات المعلمين للمشاركة في التطوير المهني، وقد تناولت الدراسة السؤال البحثي العام التالي: هل تختلف تصورات المعلمين للعوامل المؤثرة على قرارهم بالمشاركة في التطوير المهني عن تصورات المدراء لنفس تلك العوامل وباستخدام أداة مسح التطوير المهني للمعلمين قامت عينة من ٤٤١ معلماً و٦٤ مديراً من المدارس المتوسطة والأساسية بتقدير أثر العوامل الثمانية على قرارات المعلمين المشاركة في التطوير المهني.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق هامة بين تصورات المعلمين وتصورات المدراء حول العوامل التالية: التركيز التنظيمي، التقدم المهني، تقويم المعلمين، الدعم الإداري، الدافعية الداخلية. أما حاجات الطلبة، والمكافآت المالية كعوامل مؤثرة فلم يختلف عليها المعلمون ومدراء المدارس في تقديرهم لها. أما التركيز التنظيمي والتقدم المهني وتقويم المعلمين والدعم الإداري فقد تصورها المديرون بأنها عوامل مؤثرة أقوى مما تصورها المعلمون، أما الدافعية الداخلية فقد تصورها المعلمون أقوى مما تصورها المديرون، وقد أوصت نتائج الدراسة أن المعلمين والمديرين متفقون على أن الحاجات الطلابية: هي إحدى أقوى عاملين يؤثران على قرارات التطوير المهني. وتوحي الدراسة بضرورة أن يكون المديرون واعين ومدركين للأثر القوي للدافعية الداخلية في قرارات المعلمين المشاركين في التطوير المهني، وأنه يتعين على المعلمين أن يبقوا الأهداف التنظيمية في البال، لدى السعي لإقناع المديرين بدعم قرارات في التطوير المهني، ومن المؤكد أن الاتصال والتفاهم بين المعلمين والمديرين مع إبقاء هذه العوامل في الذهن لابد أن يزيد من مشاركة المعلمين في التطوير المهني.

وأجرى شتات (١٩٩٩) دراسة بعنوان (الدور المهني للمعلم من وجهة نظـر المعلمـين والمديرين والموجهين، في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة والشمال)، هدفت إلـى التوصل إلى قائمة بالدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين والمديرين. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل نتائج الدراسة التي اشتملت علة ستة مجالات منهـا الانتمـاء لمهنـة التعليم والنمو المهني.

أما عينة الدراسة فقد تألفت من (٢١٦) معلما ومعلمة،و (٢٤) مـديرا ومـديرة، و (٢٤) موجها وموجهة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: واقع أداء المعلمين لدورهم المهني مـن وجهة نظر مديري المدارس يعتبر جيدا فقد حصل مجال (الانتماء لمهنة التعليم والنمو المهنـي) على أعلى نسبة مئوية وهي (٨٢%) من وجهة نظر المديرين، بينما حصل على نسبة (٨٤%) من وجهة نظر المعلمين، أما من وجهة نظر الموجهين فقد حصل هذا المجال على نـسبة (٧١) وأوصت الدراسة بضرورة اعتبار التدريب أثناء الخدمة شرطا لاحتفاظ المعلـم بوظيفتـه، وضرورة تعاون مديري المدارس مع المعلمين لتنميتهم مهنيا، والتأكيد على المديرين بوجـوب مشاركة المعلمين في النشاطات اللاصفية.

أجرى عناسوة (٢٠٠٠) دراسة بعنوان (دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين فـي تحسين النمو المهني لمعلمي التربية الرياضية حديثي التعيين في محافظة عمان) هـدفت الـى معرفة دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهنـي لمعلمـي التربيـة الرياضية حديثي التعيين في محافظة عمان العاصمة. وكذلك تعرف أوجه الفروق فيما بينهم وفقا لمتغيرات الدراسة وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، وسنوات الخبرة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢١١) معلما ومعلمة من المجتمع الأصلي البالغ عـدد أفراده (٣١٦) معلما ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد أن تم تعديلها وتطويرها لغايات هذه الدراسة، إذ تضمن سبعة مجالات هي: التخطيط التعليمي، ومنهاج التربية الرياضية، وإدارة وتنفيذ درس التربيـة الرياضية، وأساليب وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية التقنية، والنمو المهني، والتقويم، حيث أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لدى معلمي التربية الرياضية حديثي التعيين على المجالات الكلية للدراسة،قد حققت درجة قليلة، في حين حقق دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لدى معلمي التربية الرياضية حديثي التعيين على المجـالات الكلية للدراسة درجة متوسطة.كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا فـي دور الإدارة المدرسـية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لدى معلمي التربية الرياضية حديثي التعيين تعزى

لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة دبلوم كليات المجتمع حول دور الإدارة المدرسية في مجال منهاج التربية الرياضية، وإدارة وتنفيذ درس التربية الرياضية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والتقنية، والتقويم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال: التخطيط التعليمي، والنمو المهني لدور الإدارة المدرسية.وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لدى معلمي التربية الرياضية حديثي التعيين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مجال التخطيط التعليمي.

وأجرى إرشيدات (٢٠٠١) دراسة بعنوان (دور مشرف التربية المهنية في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية المهنية في مدارس محافظة اربد من وجهة نظرهم) هدفت إلى التعرف إلى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية المهنية في محافظة إربد من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، البالغ عددهم (٣٨٧) معلما ومعلمة، موزعين على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، حيث طورت الباحثة استبانة للمعلمين، تحد مدى ممارسة المشرف التربوي لدورة في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية المهنية، وقد اشتملت أداة الدراسة ثمانية مجالات، هي التخطيط، استراتيجيات تنفيذ الخطة التعليمية، منهاج التربية المهنية والكتاب المدرسي، استخدام مشغل التربية المهنية وحفظ النظام فيه، التوجيه والإرشاد المهني، الوسائل والأساليب والأنشطة، الإدارة الصفية والتعامل مع الطلبة، والتقويم.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية حول دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية المهنية، على أداة الدراسة ككل، المجالات الثمانية، تعزى للجنس لصالح المعلمات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم والخبرة التدريسية لصالح الخبرة القصيرة أقل من (٥) سنوات.ولقد كانت المهام التي لا يمارسها المشرف التربوي بشكل كاف مع معلمي التربية المهنية تركز على استخدام الحاسوب وتقنياته في تدريس مبحث التربية المهنية، وإعداد خطة النشاط المهني للمشاركة في المعارض المهنية المحلية والعربية، وتنظيم التعليم الفعال لوحدات المنهاج في المجال الصناعي والتجاري، وجمع معلومات حول واقع ومستقبل سوق العمل، والتخطيط للنشاطات الصفية لمبحث التربية المهنية، وإجراء البحوث الإجرائية.

وأجرى وانج (Wang, 2002) دراسة بعنوان (التطوير المهني للمعلمين في تايوان من خلال دراسة حالة المعلمين الذين اكتسبوا المعرفة والتجديد)،هدفت إلى بيان التطور المهني والنمو الشخصي للمعلمين في تايوان،وقدمت مفهوما شاملا للتعليم حول المعرفة الممارسة

للمشاركين، باستخدام أسلوب (David Hunt) الداخلي والخـــارجي ودورة (C-RE-A-T-E) وقد تطوع (٩) معلمين للمشاركة ببرنامج الدراسة الذي تضمن مرحلتين من ورشـــات العمـــل والمقابلات التي تمت خلال فترة ثلاثة أشهر غطت ما مجموعة (١٨-٢٤ساعة) من المقـــابلات الداخلية والخارجية، لتوضيح ثلاثة أشكال للمعرفة المكتسبة: النمـــاذج التعليميـــة، والنظريـــات الضمنية حول التعليم، وأدوار المعلمين والصور الشخـــصية. وفـــي المرحلـــة الثانيـــة طبـــق المشاركون دورة (Hunt s C-RE-A-T-E) على المشكلات الشخصية في تدريس (L2/EFL) والتعلم.

وقد أشارت النتائج إلى أن كلا من المشاركين والباحثين حققوا أفكارا هامة فـــي تعلمهـــم وتدريسهم،وقدموا وصفا غنيا للأنواع المتعددة للنمو الشخصي والمهني والتجديد.

واشتملت النتائج الرئيسة على أن الخبرة الأولى ساعدت على تطوير المعرفة الشخـــصية للفرد،وأن حجم نماذج التعلم تتأثر بالثقافة.وأن تقديم المعلمين نظريات حول دورهم المهني كان مرتبطا جدا بخبرتهم السابقة.وأن هناك أثراً للتعلم الإيجابي مـــن الخبـــرة التعليميـــة الـــسابقة للمشاركين في تعلمهم المستقبلي،ولقد ساعدت التصورات الشخصية المشاركين على الارتبـــاط بطاقات مواردهم الذاتية وحكمهم.كما ساعدت الثقة بالذات والتعاون على نمو الزملاء معـــا،وأن الاهتمامات بالمعلمين وطلابهم التي تتدخل في الصف بالحاجة المدركـــة للإصـــلاح التربـــوي الفوري.

وأجرى ماريوت (Marriot,2003) دراسة بعنوان (فحص أنموذج قائم على الملاحظات للتطوير المهني للمعلمين)،وتلخص هدف الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية: كيـــف يقـــيم المشاركون الأنموذج المبني على الملاحظات للتطوير المهني،ما الأثر المدرك للأنموذج المبني على الملاحظات للتطوير المهني على الممارسة التعليمية للمعلمين،ما العوامل التي تعمل علـــى دعم أو إعاقة تطبيق المشاركين لهذه الاستراتيجيات التعليمية في أنموذج الملاحظات المبني على التطوير المهني ؟

لقد تم إجراء هذه الدراسة على المعلمين وقادة المدارس الذين شاركوا في الأنموذج المبني على الملاحظات للتطوير المهني. وتم تشكيل فرق الملاحظة لدراسة الأفكار التي تنشأ عن نتائج الدراسة،وتمت مقابلة عدد من الإداريين للحصول على بيانات أكثر تفعيلا. وقد تم التوصل إلـــى أن قيم المشاركين ضمن الأنموذج مناسب وذو علاقة بالموضـــوع،طبقوا أو خططـــوا لتطبيـــق بعض ما تعلموه في صفوفهم ومدارسهم.

وفي ضوء النتائج، التزمت مدارس مدينة (سان دياغو) بتقديم أنموذج التطـوير المهنـي المبني على الملاحظات للمعلمين لتفسير التدريس الفعال. وهذه الدراسة التقيميية تشكل أساسـا للبيانات التي يمكن أن تستخدم لتقديم قرارات وتحسينات أنموذجية.

ثانيا: الدراسات ذات الصلة بالكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

أجرى البرعي (١٩٨٧) دراسة بعنوان (بناء برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس التاريخ لدى معلم التعليم الأساسي، في كلية التربية / جامعة سوهاج)، وهدفت إلى بناء برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس التاريخ لدى معلم التعليم الأساسي في مصر، وقد أعـد الباحـث قائمـة كفايات بلغ عددها (٧) مجالات رئيسة يندرج تحت كل مجال منها مجموعة من الكفايات الفرعية بلغ عددها (١٨) كفاية، ضمّنها في استمارة ملاحظة، وبعد أن توصلت إلى صحتها ودقتها مـن خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، طبقها على عينة من معلمي التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك للتعرف على نواحي القوة والضعف في أدائهم (التقويم القبلي)، وأعدّ الباحث برنامجاً علاجياً للكفايات لتلافي نواحي الضعف في الأداء، معلمي العينة، وكان البرنامج في صورة (موديلات) ويشمل كل موديل (الأهمية والأهداف والمحتوى والأنـشطة التعليميـة والقراءات والمراجع والتقويم) ثم طبق البرنامج العلاجي على معلمي العينة السابقة وبعد الانتهاء منه طبق استمارة الملاحظة عليهم: (التقويم البعدي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت أبرز النتائج حدوث تطور في أداء المعلمين بعد دراستهم البرنامج.

وأجري أبو دلبوح (١٩٩١) دراسة بعنوان (مدى امتلاك معلمي الدراسـات الاجتماعيـة للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية في الأردن)، وهدفت إلى تقدير مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية اللازمة لهم من وجهة نظر المشرف التربوي "الملاحظ"، وكذلك المعلمين أنفسهم حسب مؤهلهم العلمي، وخبراتهم التعليميـة، وعـن طريق منحى الإجماع اشتقت الدراسة قائمة بالكفايات التعليمية بلغت (٣٦) كفاية تعليمية، وطبق هذه القائمة على عينة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية فـي لواء جرش والبالغ عددهم (٣٨) معلماً ومعلمة يشكلون جميع أفراد مجتمع الدراسة، واسـتخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.وقد توصلت الدراسـة إلـى أن المعلمـين يمتلكـون نـسبة (٧٢،٢%) من الكفايات التعليمية بدرجة عالية وما نسبته (٨٥,٢٧%) بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرف التربوي.ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم أظهرت الدراسة أنهم يمتلكـون (٣٤) كفاية تعليمية بدرجة عالية بنسبة ٠(٩٤,٤%)من مجمل الكفايات، وكفايتين فقط كان امتلاكهم لها دون مستوى الإتقان كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لتقـديرات

المشرف التربوي للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية تعزى لخبراته التعليمية.كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين على مقياس الكفايات التعليمية تعود إلى عامل الخبرة التعليمية. وأوصى بإعادة النظر في برامج تأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية بحيث تصمم في ضوء حركة الكفايات التعليمية التي تعود إلى عامل الخبرة التعليمية

وأجرى العوبثاني (١٩٩٤) دراسة بعنوان (معرفة وتقدير مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم من وجهة نظرهم، ومدى ممارستهم لهذه الكفايات حسب تقديرهم) هدفت إلى معرفة وتقدير مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم، من وجهة نظرهم، ومدى ممارستهم لهذه الكفايات حسب تقديرهم، كما هدفت إلى معرفة أثر الخبرة التعليمية وجنس المعلم في مدى امتلاكه وممارسته لهذه الكفايات. بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٦٠) معلما ومعلمة(٥٤) معلما و (٦) معلمات وهم جميعا معلمو الجغرافية بالمدارس الثانوية في محافظة حضرموت للعام الدراسي ١٩٩٣– ١٩٩٤، وتم تطوير قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلم الجغرافية بالمرحلة الثانوية احتوت القائمة على (٨٤) كفاية موزعة على (٦) مجالات رئيسية (مجال التخطيط لتعلم الجغرافية، ومجال معرفة المعلم بالمادة الدراسية، ومجال الأنشطة والأساليب التي يقوم بها المعلم، ومجال التقييم، ومجال ذات المعلم وشخصيته، ومجال تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين. دلت نتائج الدراسة أن معامل الارتباط بين درجات امتلاك المعلمين ودرجات ممارستهم لهذه الكفايات (٠،٨٢) ويدل ذلك على قوة العلاقة وإيجابيتها.ولم توجد فروق في امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية وكذلك في مدى ممارستهم لهذه الكفايات تعود لسنوات الخبرة التعليمية.كما دلت النتائج على أن أكثر الكفايات امتلاكا من قبل المعلمين هي أكثرها ممارسة من قبلهم بينما أقل الكفايات التعليمية امتلاكا هي أقلها ممارسة.

و أجرى العنبكي (١٩٩٥) دراسة بعنوان (تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميته)، أجريت في كلية التربية (ابن رشد) بجامعة بغداد، وهدفت تقويم أداء مدرسي التاريخ في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج لتنميته، بلغ عدد أفراد مجتمع البحث (٨٤) معلماً ومعلمة، بواقع (٤٦) معلماً و(٢٨) معلمة موزعين على (٤٧) مدرسة ثانوية بواقع (٢٧) مدرسة للبنين (١٥) مدرسة ثانوية للبنات و (٥) مدارس ثانوية مختلطة، وقد أعدوا جميعاً عينة للبحث، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق

أداة الاستمارة.وأظهرت الدراسة أن أداء المدرسين كان مقبولاً في مجال التمهيد للـدرس، أمـا المجالات الأخرى فكان أداء المدرسين فيها دون المستوى المطلوب، وأن أدنى أداء كـان فـي مجال الأهداف التربوية، أن أداء المدرسين كان مقبولاً في (٢٣) مهارة من المهارات التي تـم تحديدها في هذه الدراسة، وشملت نسبه (١٧،١٤%) من المجموع الكلي للمهارات،التي كان أداء المدرسين فيها ضعيفاً (أي دون المعيار المتبنى)فقط بلغت (٣٧) مهارة شكلت نسبة (٥٢،٨٦%) من المجموع الكلي للمهارات.

وأجرى كابيرو (Kabiru,1995) دراسة بعنوان (مدى ممارسـة معلمـي الدراسـات الاجتماعية لكفايات تدريس التربية الوطنية) التي أجراها في نيجيريا والتي هدفت إلى التعـرف على مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات تدريس التربية الوطنية، تكونت عينـة الدراسة من (٦٢) مدرسا يدرسون الدراسات الاجتماعيـة فـي (٢١) مدرسـة ثانويـة فـي ولاية(كانو)، وتم استخدام بطاقة ملاحظة داخل غرفة الصف للتعـرف علـى مـدى ممارسـة المعلمين لهذه الكفايات التدريسية.ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن المعلمـين لـديهم قدرة على تدريس التربية الوطنية التي تهيئ الطلاب ليكنوا مواطنين مـسؤولين فـي مجتمـع ديمقراطي، وأن ممارسة المعلمين لكفايات تدريس التربية الوطنية كان منسجما إلى حد ما مـع المنهاج المدرسي.

وأجرى الهذلي (١٩٩٥) بدراسة بعنوان (مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين) هدفت إلى استطلاع أراء المشرفين التربويين للمواد الاجتماعية حول مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمـي المـواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية ؟ ومعرفة إذا ما كانت آراؤهم تختلـف بـاختلاف مـؤهلاتهم العلمية، وخبراتهم العملية، تم بناء استبانة مكونة من (٣٣) فقرة تشمل أهم الكفايـات التعليميـة المطلوبة توافرها لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، وزعت على (٥٠) مشرفا للمواد الاجتماعية في (١٠) مناطق تعليمية في السعودية.

أظهرت نتائج الدراسة أن (١٠) من الكفايات التعليمية التي اشتملت عليها الاستبانة تتوافر لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بدرجة (كثيرا)، وان (٢١) كفايـة تتـوافر بدرجة (أحيانا)، وكفايتين تتوافر بدرجة (نادرا)، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين للمواد الاجتماعية وفقـا لمـؤهلاتهم وخبراتهم العلمية في الحكم على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

كما أجرى جوارنة (١٩٩٧) دراسة بعنوان (تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمدى امتلاكهم للمهارات التدريسية وعلاقته في اتجاهاتهم نحو مادة تخصصهم) هدفت إلى التعرف على تصور معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمدى امتلاكهم للمهارات التدريسية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة تخصصهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية منهم (٣٢) معلم (٢٤) معلمة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى و(٢٤) معلما و(٢٠) معلمة من مديرية التربية لمنطقة إربد الثانية في العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧، ولإغراض الدراسة طورت قائمة بالمهارات التدريسية ضمت في استبانه وجهت لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية مكونة من (٦٠) مهارة تدريسية موزعة على (٥) مجالات (تخطيط، وتنفيذ، وأنشطة ووسائل، وإدارة صفية، وتقييم)، كما تم تطوير مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية المعد من قبل أبو حلو والعمر (١٩٩٣).

تم تطبيق الاستبانة ومقياس الاتجاه على عينة من المعلمين وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين تصور معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمدى امتلاكهم للمهارات التدريسية تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل والتخصص،وجود علاقة ارتباطية بين تصور معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمدى امتلاكهم للمهارات التدريسية وبين اتجاهاتهم نحو مادة تخصصهم.

وأجرى المنيزل و العلوان (١٩٩٧) دراسة بعنوان (أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي) هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية من خلال علاقة ذلك بالمؤهل العلمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم الاجتماعية في مديريات تربية العاصمة والبلقاء ودير علا والشونة الجنوبية، حيث بلغ عددهم (٨٨٩) معلما ومعلمة، واختار الباحث عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (١٨٠) معلما ومعلمة موزعين حسب متغيرات المؤهل، والمعالجة، وبنى المنيزل والعلوان قائمة بكفايات تعليمية من (٩)مجالات تضمنت هذه (٧٠) كفاية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية الآتية: وجود فروق إحصائية بين متوسطات ممارسات المعلمين الذين تلقوا التدريب بين المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب وعلى جميع مجالات الدراسة لصالح المتدربين، وتبين أن متوسط ممارسة المعلمين الذين يحملون مؤهلا علميا بعد البكالوريوس أعلى من ممارسة

المعلمين الذين يحملون الدبلوم فقط والذين يحملون البكالوريوس فقط، وأن للتدريب أثرا واضحاً في ممارسة للكفايات التعليمية.

وأجرى دنكن (Dunkin,1998) دراسة بعنوان(مدى معرفة وممارسة المعلمين لكفايات تدريس التربية الوطنية والمدنية) هدفت التعرف إلى مدى معرفة وممارسة المعلمين لكفايات تدريس التربية الوطنية والمدنية، أجريت الدراسة في (سدني) أستراليا. عينة الدراسة هي المجتمع نفسه فبلغ عدد المعلمين (٤) ممن يدرسون التربية الوطنية والمدنية في المدارس الأساسية للصفين الخامس والسادس الأساسيين، تم تسجيل حصص للمعلمين من خلال الفيديو ومن ثم أجريت مقابلات معهم حول معرفتهم وممارستهم لكفايات تدريس التربية الوطنية والمدنية، حيث استمرت ملاحظتهم لمدة أربعة أسابيع. ودلت نتائج الدراسة ان معرفة المعلمين وممارستهم لكفايات تدريس التربية الوطنية كانت مختلفة، وأن خبرتهم زادت في معرفتهم وممارستهم لتدريس التربية الوطنية والمدنية

وأجرى المعافا (٢٠٠٠) دراسة بعنوان (تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي) هدفت إلى تقييم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، حيث استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، والتي من خلالها الحكم على أداء معلمي المواد الاجتماعية الثناء تدريس المواد الاجتماعية في مدينة ذمار. تكونت عينة الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) والبالغ عددهم (٣٠) معلما ومعلمة منهم (١٥) ممن امضوا في التدريس أكثر من (٤) سنوات و(١٥) ممن كانت خبرتهم في التدريس اقل من (٤)، واختبرت العينة عشوائيا من مدارس ذمار، وبعد تطبيق البطاقة عليهم دلت نتائج الدراسة على انخفاض مستوى تمكن معلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المهارات التدريسية سواء من كانت خبرتهم أكثر من (٤) سنوات،أو الذين تقل خبرتهم عن (٤) سنوات حيث لم يصل مستواهم إلى مستوى التمكن والكفاية المطلوبة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة تنفيذ الدرس بين المجموعتين من المعلمين لصالح المعلمين الأكثر خبرة مقارنة بزملائهم الأقل خبرة عند مستوى (جيد)،وجود نواحي قصور واضحة من جانب المعلمين الذين بلغت خبرتهم أكثر من (٤) سنوات والمعلمين الأقل من (٤) سنوات حيث أن مستوى المجموعتين منخفض جدا في كل من مهارتي التخطيط للدروس والتقييم وبمستوى ضعيف.

وأجرى كرم(٢٠٠٠) دراسة بعنوان (ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعلم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية (دراسة استطلاعية لأراء الموجهين والمدرسين الأوائل) هدفت إلى التحقق من أراء الموجهين والمدرسين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية، وما إذا كانت هذه الآراء تختلف باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية، والمناطق التعليمية، وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من مجتمع الموجهين والمدرسين الأوائل للمواد الاجتماعية في التعليم العام حيث بلغت (١٢٤) موجها ومدرسا أولا، تميز الموجهون بأنهم يجمعون بين مرحلتين دراسيتين معا، هما التعلم المتوسط والثانوي أي أن عدد الموجهين المشاركين(٢٩) موجها، وبلغ عدد المدرسين (٩٥) مدرسا. استخدمت في هذه الدراسة قائمة الكفايات حيث بلغت (٦٤)كفاية تدريسية صنفت في (٩) محاور. توصلت الدراسة إلى أن معلمي المواد الاجتماعية يتقنون غالبية الكفايات التدريسية، أما اختبار فروض الدراسة فقد أظهرت وجود دلالة إحصائية بين الموجهين والمدرسين الأوائل لستة محاور من الكفايات التدريسية، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية،أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المرحلتين المتوسطة والثانوية حول الكفايات التدريسية، أما متغير سنوات الخبرة فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لسنوات الخبرة.

وقام اوتسو(Otsu,2001) بدراسة بعنوان (كفايات تدريس التربية الوطنية والمدنية في اليابان على ثلاثة أنواع من المدارس وهي الحكومية، والخاصة، ومدارس الجامعة في مدينة (سابورو) بولاية هوكايدو، وذلك من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية)، وبلغ عدد المعلمين في المدارس الحكومية (٣٦) معلما ومعلمة، والمدارس الخاصة (٥٩) معلما ومعلمة، ومدارس الجامعة (١٨) معلما ومعلمة. حاولت الدراسة الإجابة عن طريق تدريس المعلمين للتربية الوطنية والمدنية في تلك المدارس. حيث أجاب المعلمون إن تدريس التربية الوطنية والمدنية لابد أن يعطي بطريقة موسعة. بينت نتائج الدراسة أن أداء المعلمين حول كفايات تدريس التربية الوطنية والمدنية كان لصالح المدارس الجامعية بشكل أفضل منة في المدارس الحكومية والخاصة ؛ وذلك لأن المعلمين في المدارس الجامعية معنيون لتحسين نوعية الدروس، وأنهم يحاولون إيجاد منهاج جديد حيث تدعم جهودهم من قبل الجامعات.

ولقد أجرى الهاشم (٢٠٠٢) دراسة بعنوان (مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية) هدفت إلى

إعداد قائمة بالكفايات التدريسية لمعلم المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وتعرف مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي لمملكة البحرين وبخاصة في كفايتي التخطيط والتنفيذ.

قام الباحث ببناء قائمة الكفايات التدريسية الأساسية التي يهدف إليها البحث وتحويلها إلى بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وتم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (٢٨)معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية، والابتدائية الإعدادية للبنين والبنات، بواقع زيارتين لكل منهم وبإجمالي قدرة(٥٦) زيارة في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠١-٢٠٠٢.استغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع، اتبع خلالها أسلوب الملاحظة المنظمة والمباشرة للمواقف التعليمية – التعلمية داخل الصف.

وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث قد تمكنوا من أداء (٢٤%) من الكفايات التدريسية في قائمة الملاحظة بمستوى "عال"؛ و(٣١%) منها بمستوى "متوسط"؛ و (٢٧%) بمستوى "منخفض"، وأن المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث قد تمكنوا من أداء كفايتي تخطيط الدرس وتنفيذه بمستوى "متوسط" (مادون المتوسط المطلوب).

وأجرى البنعلي ومراد (٢٠٠٣) دراسة بعنوان (الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي)،هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية في مرحلة الإعداد بدولة قطر، كما يعكسها تقييم الأداء الصفي، وتمت عملية بناء بطاقة تقييم الأداء التي بلغ عدد كفاياتها (٣٣) فقرة وزعت على (٤) محاور هي التخطيط، وتنفيذ خطة الدرس، والإدارة الصفية، وشخصية المعلم. وطبقت الأداة على عينة الدراسة البالغة(١٢١) معلما ومعلمة.ودلت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين المؤهلين تربويا، في جميع محاور البطاقة الأربعة. كما ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات محاور بطاقة التقييم جميعها لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات محاور بطاقة التقييم جميعها تبعا لمستويات الخبرة في التدريس.

وأجرى شويطر (٢٠٠٤) دراسة بعنوان(تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية التعلمية بإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية لمرحلة الثانوية في الأردن وأثره في ممارستهم لتلك الكفايات)، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر تطوير برنامج تدريب القائم على الكفايات التعليمية التعلمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في الشونة الجنوبية / محافظة البلقاء، في حين بلغت عينة الدراسة (٣٣)

معلماً ومعلمة، فقد قام بملاحظة صفية أولية للوقوف على درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية لتحديد الحاجات التدريبية، وذلك من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث والمكونة من (٧٤) كفاية، وبناء على نتائج الملاحظة الأولية تم بناء البرنامج التدريبي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و أظهرت النتائج الآتية أن درجة ممارسة عينة الدراسة للكفايات التعليمية قبل تطبيق البرنامج متدنية في (٥٠) كفاية.وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية و البعدية لصالح البرنامج التدريبي،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين الكفايات التعليمية التعلمية تعزى لمؤهلاتهم وسنوات الخبرة في التدريس ,

كما أجرى الصعوب (٢٠٠٦) دراسة بعنوان (إعداد برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس التربية الوطنية وقياس أثره في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لتلك الكفايات في الأردن)، وهدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس التربية الوطنية وقياس أثره في ممارسة الدراسات الاجتماعية لتلك الكفايات للمرحلة الأساسية في الأردن.تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم والتعلم لمنطقة الكرك ومنطقة لواء المزار الجنوبي والبالغ عددهم (١٩٣) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة الطبقية البسيطة وبلغ مجموعها (٥٠) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته.وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة عينة الدراسة لكفايات تدريس التربية الوطنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي متدنية في (١٠) كفايات، و كانت درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات تدريس التربية الوطنية بعد تطبيق البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة جدا لكفاية واحدة، وبدرجة كبيرة لاثنين وعشرين كفاية، وبدرجة متوسطة لثلاث عشرة كفاية، وبدرجة قليلة لأربع كفايات،كما تبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الملاحظة القبلية والملاحظة البعدية لصالح تطبيق البرنامج التدريبي،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لكفايات تدريس التربية الوطنية تعود لجنس المعلم وخبرته ومؤهله وتخصصه. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن لكفايات تدريس التربية الوطنية لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة

عند مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين والكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، لوحظ أن هناك دراسات شاملة لجميع جوانب النمو المهني والكفايات

التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية وللتعقيب على هذه الدراسات تم تناولهـا مـن خـلال المحاور التي جاءت ضمن الدراسة.

أولا – الدراسات المتعلقة بالنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال، يلاحظ أنهـا أوضـحت أثـر التأهيل التربوي في تحسين السلوك المهني والأدائي للمعلم،ومنهـا دراسـة عبيـدات(١٩٩٠)، ودراسة نيلسون (١٩٩٠)، ومنها ما أبرزت أثر فاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة في أحداث النمو المهني ومنها دراسة المومني (١٩٩٤)، قطيفـان (١٩٩٤)، مـاريوت (٢٠٠٣)، كمـا أبرزت بعض الدراسات دور المشرفين التربويين ومدراء المدارس من خلال مهامهم ووظائفهم، التي تتمثل في الإشراف التربوي،والأبحاث التربوية الإجرائية، والدروس التطبيقية، والمنهاج، والكتاب المدرسي، والتخطيط اليومي والسنوي، والتدريب للنمو المهني، والوسـائل التعليميـة استخدامها وإنتاجها، وتحديد حاجات التلاميذ التعليمية، والاختبارات بإشكالها المختلفة المقاليـة والموضوعية، ومساعدة المعلمين على حل مشكلاتهم الـصفية والتـشجيع علـى الإبتكـار والتصميم، وتعزيز الانتماء إلى المهنة، وتطوير الأساليب التدريسية، والقيـادة ومنهـا دراسـة الحبيب (١٩٩٦)، بني مصطفى (١٩٩٧)، محمـود (١٩٩٧)، المـساعيد (١٩٩٨)، عناسـوه (٢٠٠٠) في حين أن بعض الدراسات تحدثت عن النمو الذاتي والمستمر كونه يمثـل الطريقـة المثلى في الارتقاء والنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية مهنيا ومنها دراسـة جنـسون ولوجران (١٩٩٨)، وانج (٢٠٠٢)، بينر(١٩٩٩)، وبتلر(١٩٩٢).

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال. يلاحظ أنها أوضحت أهم وأبرز الكفايات التدريسية وذلك من حيث مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه الكفايات ومنها دراسة العويثاني (١٩٩٤)، أبو دلبوح (١٩٩١)، جوارنة (١٩٩٧)، كـرم (٢٠٠٢)، والبنعلـي ومراد (٢٠٠٣) في حين أن بعض الدراسات تحدثت عن أثر البرامج التربوية التدريبيـة ومـا تتضمن من كفايات تدريسية مقترحة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في إثراء حـصيلة معلمـي الدراسات الاجتماعية وتعزيز قدراتهم التدريسية في غرفة الـصف ومنهـا دراسـة البرعـي (١٩٨٧)

ويلاحظ أن الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسـات تمثلـت فـي أداة الاسـتبانة والملاحظة ودراسة الحالة من خلال اتباعهم المناهج الوصفية التحليلية، وبالتالي يغلب الطـابع الكمي على هذه الدراسات وبخاصة الدراسات العربية، ولكن تميزت هذة الدراسة باتباعها المنهج

الوصفي التحليلي واستخدمت فيها أداتين هما (المقابلات الشخصية شبه المقننة، واستبانة وجهت إلى الخبراء التربويين والمعلمين). كما تم تطبيق دراسة استطلاعية لتحديد الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على مفاهيم النمو المهني للمعلمين والتعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، كما استفادت منها في صياغة أسئلة الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة والمشاركين فيها، كما شكلت الدراسات السابقة أيضا مرجعاً مهما في بناء أداة الدراسة التي وجهت إلى الخبراء التربويين والمعلمين وفي صياغة أسئلة المقابلة الشخصية وتم الاستفادة منها في الإطار النظري وفي عرض نتائج الدراسة. وأهم ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة: أنها بحثت في النمو المهني للمعلمين والأسس التربوية التي يقوم عليها النمو المهني للمعلمين والكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، وشملت فئات الخبراء التربويين من أساتذة الجامعات في كليات العلوم التربوية وأساتذة الجامعات المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية ومعدي ومطوري مناهج الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين ومعلمو الدراسات الاجتماعية في الأردن.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها وأدوات جمع البيانات وصدقها وثباتها والإجراءات التي اتبعت. كما يتناول المعالجات التي اتبعت لاستخلاص النتائج من البيانات.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها كما يراها الخبراء التربويون والمعلمون. وقد اعتبر كل من الآتية فئاتهم خبراء أساتذة الجامعات, معدو المناهج ومطوروها , والمشرفون التربويون.

منهجيه الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي أضافه إلى البحث النظري. حيث تم مراجعه الأدب التربوي لمعرفة الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية , وتم استطلاع آراء الخبراء التربويين حول هذه الأسس عبر مقابلات شبة منتظمة. كما تناولت المقابلات مجالات النمو المهني ومشكلاته. إضافة إلى ذلك استخدمت الاستبانات المغلقة المحتوية على قائمة بالكفايات التدريسية لتحديد مدى انتمائها لعمل المعلم والمرحلة التي ينبغي توليد هذه الكفايات فيها, وقد وزعت هذه الاستبانات على الخبراء التربويين المتخصصين والمعلمين كما احتوت هذه الاستبانة على قائمه بالمشكلات التي تعيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

مجتمع الدراسة:

لكون أدوات الدراسة قد طبقت على فئات الخبراء التربويين والمعلمين فقد تعين تحديد مجتمع الدراسة لهاتين الفئتين وهم.

١ـ **مجتمع الخبراء:** تكون هذا المجتمع من أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية ومعدي مناهج ومطوريها لمباحث الدراسات الاجتماعية، إضافة إلى مشرفي مباحث الدراسات الاجتماعية في الأردن، وتألف من أربعة وثمانون خبيراً تربويا مقسمين إلى أربعة عشر أستاذاً جامعيا واثني عشر مطور مناهج وثمانية وخمسون مشرفا تربويا.

٢- **مجتمع المعلمين:** تألف من جميع المعلمين والمعلمات لمباحث الدراسات الاجتماعية وعددهم (٢٢٦٢) في وزارة التربية والتعليم الأردنية في العام الدراسي٢٠٠٩/٢٠١٠.

المشاركون في الدراسة وعينتها:

تم جمع بيانات الدراسة بشكل أساسي بواسطة المقابلات والاستبانات وقد تم اختيار الأفراد الذين تمت مقابلتهم بالطريقة القصدية لما استطاع الباحث معرفة من أسمائهم والتواصل معهم.

ولذا فقد تكونت عينة المشاركين من الخبراء جميع من استطاع الباحث الوصول إليهم من أساتذة الجامعات , والمشرفين ومعدي المناهج ومطوريها إضافة إلى عينة مـن معلمـي الدراسـات الاجتماعية.

١- بلغ عدد عينة الخبراء التربويين والمعلمين الذين تم مقابلتهم خمسين خبيرا تربويا مقـسمين إلى إحدى عشر أستاذ جامعي و سبعة مطوري مناهج وخمسة عشره مشرف تربوي.

٢- بلغ عدد عينة المشاركون في استبانة الدراسة ستة وخمسون خبيرا تربويا مقـسمين إلـى أربعة عشر أستاذ جامعي وسبعة مطوري مناهج وخمسة وثلاثون مشرف تربـوي حيـث تـم اختيارهم بالعينة القصدية.

٣- بلغ عدد عينة المعلمين المشاركين في استبانة الدراسة مائتين وثلاثة وخمسون معلما ومعلمة لمباحث الدراسات الاجتماعية في مديريات محافظة البلقاء المتضمنة أربع مديريات هي: مديرية تربية قصبة السلط،و مديرية تربية لواء عين الباشا، ومديرية تربية لواء دير عـلا، ومديريـة تربية لواء الشونة الجنوبية حيث تم اختيارهم بالعينة العنقودية.

الدراسة **الاسـتطلاعية:** تم إجراء دراسة استطلاعية لتعرف وجهـات نظـر الخبـراء التربويين وبخاصة أساتذة الجامعات في كليات العلوم التربوية حول الأسـس التربويـة للنمـو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وتم فيها طرح أفكار تربوية تمثل أسس تربويـة للنمـو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، هدفها الإجابة عن السؤال الأول من الأطروحـة والـذي نصه - ما الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية ؟والكفايات التدريـسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

ولالاطلاع على محتويات الدراسة الاستطلاعية انظر الملحق رقم (١)

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما المقابلات الشخصية و استبانة وقد اعتمد في إعداد أدوات الدراسة على ما يلي:

١- الاستعانة بالأدب التربوي والعالمي، والمحلي، المتعلق بالأسس التربوية للنمو المهنـي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها.

٢- معايير النمو المهني الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في الاردن.

٣- الاطلاع على نتائج الدراسات التي تطرقت إلى النمو المهني للمعلمين.

٤- عمل الباحث وخبرة في وزارة التربية والتعليم كمعلم لمباحث الدراسات الاجتماعية.

وفي ما يلي توضيح لأدوات الدراسة:

الأداة الأولى: المقابلة الشخصية هدفت هذه المقابلة إلى جمع بيانات حول آراء الخبراء في الأسس التربوية التي تمت مراجعتها في الأدب التربوي إضافه إلى مجالات النمو المهني والأبعاد الرئيسة لكفايات معلم الدراسات الاجتماعية والمشكلات التي تواجه تنميتهم مهنياً، وتكونت من أحد عشر سؤالا تم طرحها على الخبراء التربويين من معدي ومطوري المناهج لمباحث الدراسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم , والمشرفين التربويين لمباحث الدارسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم , وأساتذة الجامعات المختصصين وقد اختيرت هذه الفئات كونهم يملكون رؤية شاملة ومعلومات متعمقة في الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها , بحكم مركزهم الوظيفي وخبراتهم وتخصصاتهم.وللاطلاع على صحيفة المقابلات انظر الملحق(٢).

الأداة الثانية: الاستبانة هدفت الاستبانة التعرف على كفايات معلم الدراسات الاجتماعية , وانتماء هذه الكفايات إليه , والمرحلة التي ينبغي توليد هذه الكفايات فيها , إضافة إلى المعيقات التي تواجه التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية وقد تكونت من الأقسام الآتية:

القسم الأول: ويقيس الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال السؤال التالي:

- هل هي تنتمي لعمل المعلم أم لا ؟ وتكون الإجابة علية بنعم أو لا.

والقسم الثاني: يقيس مرحلة توليد هذه الكفاية(التنمية المهنية)، هل هي في برامج الإعداد الجامعي أو نمو المهني في المدرسة أو كلاهما ؟ وتكون الإجابة علية بوضع إشارة (X) في المكان المناسب.

كما في المثال التالي يوضح طريقة الإجابة:

انتماؤها لعمل المعلم			الكفاية التدريسية	مرحلة توليد الكفاية التدريسية		
نعم	لا			برامج الإعداد الجامعي	النمو المهني في المدرسة	كلاهما
X		١	يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية			**X**

وللإطلاع على الاستبانة التي تم تطبيقها انظر الملحق (٣)

والقسم الثالث: يقيس مشكلات أو معيقات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية وتكون الإجابة علية وفقا درجة الموافقة وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لسلم إجابات ركرت الخماسي، موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

وقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على هذا القسم كما يلي:

المدى (٥-١=٤) وقسم إلى ثلاث فئات ٣/٤ = ١,٣٣

١ - ٢,٣٣منخفض

٢,٣٤-٣,٦٧متوسط

٣,٦٨- ٥مرتفع

صدق أداة الدراسة:

١- أسئلة المقابلة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الصدق الظاهري) من خلال الإجراءات التي اتبعت في إعدادها، فقد عرضت على بعض المختصين من الخبراء التربويين، لبيان آرائهم عن مناسبة الأسئلة وشمولها وتمثلها للغرض الذي أعدت من أجله وهو التعرف إلى الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات المرتبطة بها، حيث تم حذف وتعديل بعض نصوص الأسئلة وفق لرؤية الخبراء التربويين، والتي خرجت بصورة مناسبة للمحتوى الذي تقيسه أداة الدراسة بأبعادها المختلفة.

٢- صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكمين، فقد عرضت على بعض المختصين من أساتذة الجامعات في أصول التربية والإدارة التربوية والمناهج العامة ومناهج الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين، لبيان آرائهم عن مناسبة الفقرات وشمولها وتمثلها للغرض الذي بنيت من أجله , وهو الكشف عن الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها. وتم استعادة (١٥) نسخة من المحكمين، ثم الأخذ بآرائهم جميعاً. وقد أشارت نتائج صدق المحكمين إلى أن الفقرات جاءت مناسبة للمحتوى الذي تقيسه أداة الدراسة بأبعادها المختلفة.

كما تم إضافة وحذف بعض الفقرات ونقل بعض الفقرات من مجال إلى مجال آخر سواء في الكفايات أو المعيقات.

ثبات الأدوات

المقابلة:تم التأكد من ثبات استجابات المقابلات بالاتصال بخمسة من الأفراد وسؤالهم عن سؤالين من أسئلة المقابلة، ومقارنه إجاباتهم بالإجابات الأصلية، وبذالك تم التأكد من ثبات المقابلة.

الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث طبقت الاستبانة مرتين على عينه مكونة من (٢٠) معلما من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.وقد تم حساب معامل الثبات بواسطة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج (٠,٨٩) للجزء المتعلق بالكفايات, و(٠,٨٦) للجزء المتعلق بمعيقات التنمية المهنية, وهي قيم مقبولة لإغراض هذه الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لغايات تنفيذ الدراسة بمنهجية علمية وتحقيق أهدافها الرئيسة والإجابة عن أسئلتها تم اتباع الخطوات التالية:

أولا: الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالموضوع والذي استخدم في تكوين الإطار النظري للدراسة.

ثانيا: إعداد أدوات الدراسة (أسئلة المقابلة الشخصية والمكونة من أحد عشر سؤالاً، واستبانة الخبراء التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية) بصورتها الأولية.

ثالثا: دراسة مجتمع الدراسة واختيار المشاركين من حيث حصر أعداد مجتمع الدراسة وعينتها

رابعا: الحصول على الموافقة الرسمية بتنفيذ المقابلات الشخصية وتطبيق الاستبانة على الخبراء التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية في الأماكن المقصودة.

جمع بيانات الدراسة ومعالجتها:

خطوات التحليل النوعي للأفكار التربوية في المقابلات الشخصية:

تم اعتماد أسلوب البحث الاثنوغرافي، وهو نوع من أنواع البحث النوعي، تم فيه جمع المعلومات من خلال المقابلات الشخصية، وتم اعتماد التحليل الاستقرائي المتمثل، في جمع المعلومات ثم بنائها وترميزها ووضع التكرارات المناسبة لها. وتم اتباع الخطوات الأربع الآتية:

الخطوة الأولى: نسخ المادة الخام التي تم جمعها وتحويلها إلى بيانات ورقية منظمة تطابق الأصل.

الخطوة الثانية: تحليل المادة الخام التي تم نسخها عن المقابلة بصورة منفردة مع الأخذ بعين الاعتبار تكامل المعلومات من خلال الترميز المفتوح والمحوري والتكرارات.

الخطوة الثالثة: تعميم نتائج المقابلات والملاحظات أو تحليل الوثائق من خلال التوصل إلى أحكام عامة بخصوصها، أو تحديد أوجه الشبة والاختلاف بينها، وتطوير المصفوفة بقصد التحليل والتفسير.

الخطوة الرابعة: الضبط والرقابة، فقد تم دراسة المادة التي تم نسخها مرة أخرى من خلال الترميز المحوري والتكرارات، والعودة إلى المادة الخام الأصلية لتثبت من المعلومات

إجراء المقابلات وجمع البيانات

قام الباحث بالتواصل مع الخبراء التربويين والمعلمين لإجراء المقابلات من خلال تحديد وقت لزيارتهم في مواقع عملهم الرسمية وأماكن سكناهم.حيث تم إجراء مقابلات مسجلة عندما كان يوافق الخبير التربوي أو المعلم. وقد مرت عملية جمع البيانات بخمس مراحل وهي ما يلي:

١- التخطيط: حيث تتطلب القيام بتحليل مشكلة وأسئلة الدراسة، وتحديد نوع المقابلات وبعد ذلك وصف موقع الدراسة وخصائص الأشخاص الذين ستجري مقابلاتهم.

٢- حيث تتطلب من الباحث إقامة علاقة وثيقة متبادلة مع المشاركين في الدراسة، وصقل إجراءات المقابلة وتسجيلها.

٣- جمع البيانات الرئيسية: ثم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية وتضمن هذا عمليات تحليل وتلخيص وترميز وتكرار.

٤- جمع وتبويب البيانات والمعلومات الأساسية، في هذه المرحلة تم التحليل الأولي للبيانات وتصنيفها في ضوء الإطار المفاهيمي للأسئلة المعدة لهذا الغرض ضمن المحاور الرئيسة.

٥- إقفال جمع البيانات وهذه المرحلة الأخيرة إذ بها تنتهي عمليات جمع المعلومات بعد الحصول على معلومات متعمقة عن وجهات نظر الخبراء التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية في الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها، بما تحققه أسئلة المقابلة للكشف عن وجهات نظرهم.

٦- تم تفريغ المقابلات من خلال تقسيمها إلى محاور رئيسة ووضع التكرارات والنسب المئوية واستخراج نتائجها.

توزيع وجمع الإستبانة

قام الباحث بحصر أعداد الخبراء التربويين والمعلمين من خلال زيارة وزارة التعليم العالي لتحديد أعداد أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية , كما تم زيارة وزارة التربية والتعليم لتحديد أعداد معدي ومطوري مناهج الدراسات الاجتماعية كذلك تحديد أعداد المشرفين التربويين لمباحث الدراسات الاجتماعية ومعلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة , حيث تم توزيع استبانة الدراسة عن طريق الاتصال المباشر معهم من خلال زيارتهم في مواقع عملهم الرسمية في الجامعات ومديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية ومديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء، حيث ساعد على ذلك كتب تسهيل المهمة الصادرة من الجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم.

المعالجة الإحصائية

تم إجراء التحليلات الإحصائية التي من خلالها استنتاج الإجابة عن أسئلة الدراسة حيث أدخلت البيانات الخاصة باستجابات الخبراء التربويين والمعلمين على الحاسوب بنظام الإكسل، ثم حللت النتائج باستخدام رزمة التحليل الإحصائي (SPSS) في مركز البحث والتطوير التربوي في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

للإجابة عن السؤال الأول: والمتعلق بالأسس التربوية التي يجب أن يستند عليها النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين، وهذا تم من خلال الإطار النظري للدراسة، وبما أجابت عليه أسئلة المقابلة المعدة لهذا الغرض من خلال تقسيم إجابات الخبراء التربويين والمعلمين عليها إلى محاور رئيسة، ومن ثم عمل تكرارات لها ثم استخراج النسبة المئوية للمحاور الرئيسة للإجابة.

للإجابة عن السؤال الثاني: والمتعلق بالكفايات المهنية والتدريسية التي يجب أن تتوافر لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين، تم معالجة البيانات والمعلومات باستخدام التكرارات والنسب المئوية، كما تم معالجة بيانات سؤال المقابلة المتعلقة بهذا السؤال باستخدام التكرارات والنسب المئوية للمحاور الرئيسة للإجابة.

للإجابة عن السؤال الثالث: والمتعلق بالتنمية المهنية التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين، تم باستخدام التكرارات والنسب المئوية، كما تم معالجة بيانات أسئلة المقابلة المتعلقة بهذا السؤال باستخدام النسب المئوية والتكرارات للمحاور الرئيسة للإجابة.

للإجابة عن السؤال الرابع: والمتعلق بالمشكلات التي تعيــق النمــو المهنـــي لمعلمـــي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين، تم باســتخدام المتوســطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية. كما تم معالجة بيانات سؤال المقابلة المتعلــق بهذا السؤال من خلال التكرارات النسب المئوية للمحاور الرئيسة للإجابة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تحليلها.وسوف يتم تناول هذه النتائج حسب أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

ما الأسس التربوية التي يجب أن يستند عليها النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية لزيادة كفاياتهم التدريسية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإطار النظري للدراسة، حيث تم دراسة الأدب النظري المتعلق بطبيعة مهنة التعليم والنظرات المختلفة لعمل المعلم، والحاجة للتنمية المهنية ضمن كل نظرة كما تم تحديد فلسفات النمو المهني وجوانبه ومداخل واستراتيجيات النمو المهني والكفايات التي يجب أن يتناولها، ثم تمت استشارة الخبراء فيما تم التوصل إليه من أسس فأقروها، وقد تمثلت الأسس التربوية المقترحة للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في نظريات النمو المهني ومواصفات المعلم الجيد و فلسفات إعداد المعلم ومعرفته المهنية، حيث تم التطرق إلى أهم فلسفتين (تنظران للتعليم كمهنة) في هذا المجال، وهما الفلسفة الوضعية من خلال نظرتها إلى المعلم وعمله إعداده ونموه، حيث تركز على أن الخبرات التعليمية في الميدان توصل إلى تعميمات مفيدة، و تركز على كفايات محددة يكتسبها المعلم ميدانيا بإشراف خبراء، والفلسفة التفسيرية من خلال نظرتها إلى المعلم وعمله وإعداده ونموه، حيث تبين أن المعرفة عند المعلمين تبنى من أجل التعامل مع مختلف الحالات، وذلك بالاعتماد على الأساس النظري، و تركز على الأسس النظرية للتخصص العلمي، وبالذات العلوم ذات العلاقة بالتربية (علم النفس،علم الاجتماع، البيداغوجيا)، مع العلم أن هذه الفلسفة لا تلغي دور الخبرة العلمية. وعند السؤال أي الفلسفتين تحكم النمو المهني، تبين أن الفلسفتين مكملتان لبعضهما في تحقيق النمو المهني للمعلمين. في حين أكد خبير تربوي بأنه لا توجد فلسفة محددة يمكن الاعتماد عليها، خاصة عند الحديث عن المعلم وتدريبه وإعداده، إذ يجب الاستفادة من الجوانب الإيجابية في كلتا الفلسفتين والبناء عليها للتوصل إلى فلسفة مناسبة للبيئة والمجتمع الأردني.

كما تضمنت الدراسة الاستطلاعية طرح نظرات تربوية مختلفة تمثل عمل المعلم في الميدان التربوي حيث جاءت كما يلي:

١- المعلم الموظف الجيد (The Good Employee): بمعنى أن المعلم يتماشى مع واقع غرفة الصف، ولذا فإن عملية تربيته تركز على المهارات الفنية للتعليم، مثل إدارة الصف والتقدم بالتعليم، بالإستناد إلى مجموعة من القوانين الرسمية. وهذه الأنموذج من الإعداد يتركز بشكل أساسي على خبرة الميدان و التدريب مع خبير.

٢- المعلم (المدرس المبتدئ) (The Junior Professor) بالإستناد إلى هذا الأنموذج، أساس التعليم الفعال هو المعرفة في المجالات الرئيسية في منهاج الجامعة، وضمن هذا الإطار، فإن تربية المعلمين هي انتقائية، قوية صارمة وأكاديمية، بمعنى تركز على معايير عليا للالتحاق وإعداد أكاديمي تدريبي.

٣- المعلم إنسان يستغرقه عمله (The Fully Functioning Person): يؤدي جميع المهام، وبالإستناد إلى هذا الأنموذج، فإن تربية المعلمين تكون أفضل عندما تسهل التطور الشخصي للمعلمين. يعتبر التعليم كفن من خلال استعمال قليل للإجراءات المعيارية، لأن كل معلم يكتشف خبرته الذاتية بنفسه.

٤- المعلم المبتكر (The Innovator): بمعنى أن إعداده يجب أن يوصله إلى التميز في الأداء، فلا يقبل بالآخرين كنماذج، وهو يؤدي دوره التربوي بامتياز من بداية توظيفه، بحيث يستطيع تطبيق المعرفة والأفكار التربوية الأكثر حداثة في عمله دون الإستناد إلى تقاليد نظام المدرسة.

٥- المعلم الممارس المتأمل (The Reflective Professional): وهنا يتأمل المعلم في خبراته ويستفيد منها، وينمو عبر البحث في أعماله التي يقوم بها أثناء التعليم.

وقد تم مناقشة عدم إمكانية تجاهل الحاجة للتنمية المهنية ضمن أي من النظرات الخمس لعمل المعلم، وذلك ضمن الإطار النظري للدراسة، أما آراء الخبراء فقد بين الإجماع على أن هذه النماذج (النظرات) تمثل أسساً لنمو المعلمين مهنياً، كما تم في هذا الجانب إضافة نموذج (المعلم المتعلم) بمعنى التعلم عن التعليم ونموذج المعلم الباحث، بمعنى المعلم الذي يمتلك عقلية الباحث.

كما تم طرح أفكار تمثل أسساً تربوية للنمو المهني للمعلمين تحت عنوان الحركات التي أدت إلى النمو المهني للمعلمين، ممثلة في تغير النظرة للتعليم كمهنة وليست حرفة، وتعقد مهام مهنة التعليم، وحركة فاعلية المدرسة (School Effectiveness Movement) ؛ والتي ترى أن على المدرسة رفع سوية أداء المعلمين والإداريين فيها، وذلك من أجل تحقيق أهدافها المتمثلة غالباً بتحسين تحصيل الطلبة، وبالتالي فإن المدرسة تصمم نشاطات مخطط لها لترفع من سوية عامليها وقد تم بيان أن أهم أنشطة النمو المهني ضمن حركة فاعلية المدرسة التفاعل بين المعلمين، وتبادل الزيارات، وحصص المشاهدة، وعقد اللقاءات التربوية ضمن إطار المدرسة. وحركة تحسين المدرسة (School Enhancement Movement) التي ترى أن المدرسة تتحسن من خلال تحسين قدرات العاملين فيها، وبالتالي فإن المعلمين (فرادى وجماعات) يعملون ضمن إطار اجتماعي على النهوض بمستوى المدرسة من خلال أعمال تحسين أدائهم الفردي والجماعي، كما يعملون على تحسين علاقة المدرسة بالمجتمع، علماً بأن فاعلية المدرسة هنا لا تقتصر على التحصيل.

كما تم تناول مداخل وإستراتيجيات النمو المهني ممثلة في مفهوم الممارسة الواعية المتأملة للمعلم والبحث الإجرائي والتقيد بأخلاقيات مهنة التعليم وتكنولوجيا التعليم.

وتمت الموافقة على الأفكار الواردة في الدراسة الاستطلاعية، حيث تم إضافة فكرة (ضعف مقدرة البحث التربوي التقليدي على المساهمة في النمو المهني للمعلمين). وفي تعليق لخبير تربوي على قلة فاعلية التدريب أثناء الخدمة في العقدين الاخيرين، أكد أن التدريب أثناء الخدمة لا يحقق الأهداف المرجوة منه، بسبب عدم مناسبة التوقيت والتركيز على الجانب النظري، مما يؤدي إلى عدم اكتساب المعلمين للكفايات والمهارات. وحول ارتفاع تكلفة التدريب أثناء الخدمة مع ظهور الأزمات الاقتصادية، أكد أن التدريب في الوقت الحاضر في ضوء المردود منه مكلف، وأحيانا يتم إلغاء العديد من البرامج التدريبية بسبب عدم توفر المخصصات؛ خاصة البرامج الممولة من الخارج تتوقف عند انتهاء التمويل.وفي رأي آخر لخبير تربوي حول فكرة تغير النظرة للتعليم كمهنة وليست حرفة، أكد أن مهنة التعليم ترتبط بالحياة، وأن التربية هي الحياة و من أجل الحياة. وحول فكرة تعقد مهنة التعليم، أكد أن مهنة التعليم متعددة الأبعاد، فهي تحتاج إلى إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها في المجالات المعرفية، وفي حقل التخصص، وضرورة اكتساب المعرفة والكفايات اللازمة لممارسة استراتيجيات التعلم والتعليم المعاصرة، وبخاصة التي تركز على تنمية العقل وإنتاج المعرفة وليست مجرد تذكرها. وفي تعليقه على

حركة فاعلية المدرسة، أكد أن على المدرسة إيجاد بيئة تعليمية تعلمية تمكن المعلم من مواصلة النمو المهني والتفاعل الإيجابي بينه وبين الطلبة وزملائه المعلمين والإداريين. وأضاف إلى فكرة قلة فاعلية التدرب أثناء الخدمة في العقدين الأخريين، أن على المدرسة تحقيق أهدافها من خلال تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لتنمية مهنة التعليم باستمرار، وأكد في تعليقه على ارتفاع تكلفة التدريب أثناء الخدمة مع ظهور الأزمات الاقتصادية بقوله: رغم ارتفاع كلفة التدريب، فإن كلمة مستحيل موجودة في قاموس المعارضين، ولذا لابد من استمرار التدريب كل ما أمكن ذلك، في حين تساءل الخبراء هل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات دور في إنتاج النمو المهني ؟

كما تم طرح جوانب التنمية التي يصعب تغطيتها أو تغطى جزئيا من قبل برامج الإعداد، مما يولد حاجة لأن تكون محورا أساسيا للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وهي تتمثل في مهارات التدريب ومهارات إدارة الصف، وتحديث المعرفة التخصصية في العلوم الاجتماعية، وأخلاقيات مهنة التعليم ومهارات التخطيط اليومي والفصلي والسنوي، ومهارات استراتيجيات التدريس ومهارات التقويم ومهارات التعلم الذاتي ومهارات استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها، والعلاقات بين الزملاء في العمل (العلاقات الإنسانية)، ومهارة إجراء البحوث الإجرائية، ومهارات توظيف تكنولوجيا التعليم في التعليم، والتحسين المستمر للمستوى الثقافي للمعلم في عصر العولمة. وقد تم الاتفاق على أن هذه الجوانب تمثل أسساً للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وفي الإجابة عن السؤال:أي إضافات لأسس جديدة ترونها مناسبة ؟، تم طرح أن التعلم مدى الحياة والتعلم الدائم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، واحترام المهنة والعمل بروح الفريق والمحافظة على الأدوات والأجهزة ومواكبة الحداثة والتطور المعرفي ومهارات تحليل المحتوى ومهارات التعرف على الاتجاهات المعاصرة في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق التدريس واستراتيجياته جميعها، تمثل أسساً تربوية هامة للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

لقد تم عرض الأسس التي استنبطت من الأدب النظري على الخبراء التربويين ويبين الجدول (١) إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على أسئلة المقابلة المتعلقة بالأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين، علماً بأن عدد الخبراء التربويين والمعلمين الذين تم مقابلتهم (٥٠) منهم (٣٠) خبيراً (١٧) معلماً.

الجدول(١)

التكرارات والنسب المئوية لمحاور إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على أسئلة المقابلة من وجهة نظرهم.

السؤال	محاور إجابات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
السؤال الأول: كيف تعرف النمو المهني للمعلم ؟	النمو المهني عملية متكاملة من أنظمة الإعداد والتأهيل التربوي.	٢١	٤٢%
	النمو المهني عملية مستمرة لمواكبة المستجدات في عمليه التعلم والتعليم	٣٦	٧٢%
	النمو المهني يتمثل في اكتساب المهارات والكفايات التدريسية.	٣٨	٧٦%
	النمو المهني يتم في إطار التخطيط الجيد والمنظم للبرامج التدريبية.	٣٦	٧٢%
	النمو المهني هو اطلاع المعلم على الاستراتيجيات التدريسية والنظريات التربوية.	٣٠	٦٠%
السؤال الثاني: هل ترى أن النمو المهني والتدريب بديلان لبعضهما ؟	التدريب ليس بديلا للنمو المهني	٤٢	٨٤%
	التدريب جزء من النمو المهني	٤٢	٨٦%
	التدريب ليس بديلا للنمو المهني	٤٠	٨٠%
	التدريب مخطط له وفق قواعد وأسس علمية تربوية صحيحة	٢٦	٥٢%
	النمو المهني عملية شاملة تتضمن التدريب وتغطي ما بعد التدريب	٢٩	٥٨%
السؤال الثالث: هل ترى أن معلم مباحث الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى النمو المهني ؟	معلم الدراسات الاجتماعية بحاجة ماسة للنمو المهني في مجال عملة	٤٣	٨٦%
	كل معلم بحاجة إلى النمو المهني	٣٨	٧٦%
	معلم الدراسات الاجتماعية بحاجه إلى	٣٦	٧٢%

النسبة المئوية	التكرار	محاور إجابات السؤال	السؤال
		النمو المهني بحكم ارتباط الدراسات الاجتماعية بالمجتمع	
%٥٦	٢٨	هناك تغيرات كثيرة تطرأ في الحياة على صعيد المعرفة والمهارة التقنية لا بد للمعلم أن يواكبها وأن يمتلكها.	
%٥٤	٢٧	طبيعة مباحث الدراسات الاجتماعية تتطلب معلم بمرونة عالية داخل المدرسة	
%٧٦	٣٨	التدريب العملي والإطار النظري كلاهما مكمل للآخر	السؤال التاسع: هل ترى أن التركيز على الأمور العملية في إعداد المعلم وتدريبه أم التركيز على النظريات ليستفيد منها في خبرته ؟
%٧٤	٣٧	التدريب النظري أساس التدريب العملي	
%٦٠	٣٠	الكفاية والمهارة تتضمن جانبين نظري وعملي	
%٦٢	٣١	يعطي التدريب العملي تغذية راجعة للمعلم يستطيع من خلالها رؤية مدى إتقان عمله.	
%٦٨	٣٤	يتيح للمعلم فرصة التعلم وفق أسس علمية صحيحة (نظرية، عملية)	
%٨٨	٤٤	البحث الإجرائي يساهم في تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية	السؤال العاشر: هل قيام معلم الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي يساعده في النمو المهني ؟ اذا كانت الإجابة بنعم فلماذا وإذا كانت الإجابة بلا فلماذا ؟
%٧٨	٣٩	البحث الإجرائي يكشف عن حلول عملية للمشاكل التربوية منطلقة من الميدان التربوي مباشرة	
%٦٤	٣٢	ترسيخ فكرة المعلم الباحث	
%٥٤	٢٧	البحث الإجرائي جزء من خطوات استخدام الطريقة العلمية	

السؤال	محاور إجابات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
	البحث الإجرائي يعطي المعلم تغذية راجعة لطبيعة عمله	٤٢	%٨٤
السؤال الحادي عشر: ونصه هل تقيد معلم الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم يساعده في تحقيق النمو المهني ؟	أخلاقيات مهنة التعليم جزء أساسي من عمل معلمي الدراسات الاجتماعية وفي تحقيق النمو المهني السليم لهم.	٤٦	%٩٢
	تعتبر أخلاقيات مهنة التعليم قيم إسلامية بدرجة الأولى	٤٢	%٨٤
	الأخلاقيات ضرورية في مهنة التعليم بشكل أساسي	٤٠	%٨٠
	تمسك معلم الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم يؤدي إلى نتائج إيجابية في وحدة المجتمع وتماسكه.	٤١	%٨٢
	تقيد المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم يعزز ثقة الطالب والمجتمع بالمعلم كونه قدوه لهم.	٣٣	%٦٦

يتبين من الجدول أعلاه أن محاور الإجابة عن هذه الأسئلة كانت مرتبة حسب تكرارها كالآتي:

السؤال الأول: كيف تعرف النمو المهني للمعلم ؟محاور الإجابة: محور النمو المهني يتمثل في اكتساب المهارات والكفايات التدريسية، ومحور النمو المهني عملية مستمرة لمواكبة المستجدات في عملية التعلم والتعليم، ومحور النمو المهني يتم في إطار التخطيط الجيد والمنظم للبرامج التدريبية، ومحور النمو المهني هو اطلاع المعلم على الإستراتيجيات التدريسية والنظريات التربوية، ومحور النمو المهني عملية متكاملة من أنظمة الإعداد والتأهيل التربوي، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله: (إن مفهوم النمو المهني للمعلمين يتمثل بكونه عملية متكاملة ومستمرة، طالما أن المعلم يؤدي دوره في عملية التعلم والتعليم، وهو عملية مواكبة المستجدات ومتطلبات العصر، سواءاً كان ذلك في المعارف أم القيم أم الاتجاهات أم النظريات

التربوية؛ إذ ينبغي على المعلم أن يطلع باستمرار على كل جديد في مجال تخصصه، وأن يكون قادراً على مواكبة عصر التقنية والتكنولوجيا وتجدد المعرفة).

السؤال الثاني: هل ترى أن النمو المهني والتدريب بديلان لبعضهما ؟ تبين أن إجابات هذا السؤال كانت على المحاور الآتية: محور التدريب جزء من النمو المهني محور التدريب ليس بديلا للنمو المهني، و محور النمو المهني عملية شاملة تتضمن التدريب وتغطي ما بعد التدريب، ومحور التدريب مخطط له وفق قواعد وأسس علمية تربوية صحيحة، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله:"يفترض أن يكون التدريب وسيلة من وسائل النمو المهني، فهما ليسا متناقضين بل هما متلازمان ومترابطان ارتباطا قويا، أنا يمكن أن أنمو مهنيا من خلال نشاطات متعددة أحد هذه الأنشطة هو التدريب بمعنى التدريب للتنمية والارتقاء من المستوى الذي أنا عليه إلى المستوى الأعلى الذي يفضل أن أكون عليه. والمعلم بنفسه ينمي نفسه مهنيا دون اللجوء إلى برامج تدريبية مقصودة أو مخططة من خلال الندوات وحلقات النقاش الحوار والمؤتمرات وجلسات العمل والمطالعة ومراجعة الكتب والمخطوطات الموجودة في مكتبة المدرسة أو في أي مكتبة متاحة، كذلك للمعلم أن يطلع على الشبكة العنكبوتيه (الإنترنت) ويتعلم أحدث ما توصل إليه العلم ".

السؤال الثالث: هل ترى أن معلم مباحث الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى النمو المهني؟ تبين أن إجابات هذا السؤال كانت على المحاور الآتية: محور معلم الدراسات الاجتماعية بحاجة ماسة للنمو المهني في مجال عمله، ومحور كل معلم بحاجة إلى النمو المهني، ومحور معلم الدراسات الاجتماعية بحاجه إلى النمو المهني بحكم ارتباط الدراسات الاجتماعية بالمجتمع، ومحور هناك تغيرات كثيرة تطرأ في الحياة على صعيد المعرفة والمهارة التقنية لا بد للمعلم أن يواكبها وأن يمتلكها، ومحور طبيعة مباحث الدراسات الاجتماعية تتطلب معلم بمرونة عالية داخل المدرسة، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله: (إن كل معلم بحاجة إلى النمو المهني من خلال المتابعة والاستمرار ليس فقط معلم الدراسات الاجتماعية، والمعلم الذي يعمل في مجال التربية والتعليم هو بحاجه إلى النمو المهني السليم المستند إلى الأسس التربوية الصحيحة لا يوجد جمود في عملية التربية والتعليم، ومعلم الدراسات الاجتماعية كما نعلم هو من المجتمع وإلى المجتمع، وهو يحقق فلسفة المجتمع وحاجات المجتمع، وهو ابن المجتمع، والطالب الذي يدرّسة هو ابن ذلك المجتمع الذي يرى أن يربى بطريق معينة، والمعلم هو الذي ينفذ سياسة المجتمع في تربية الفرد، فلا بد أن يحتاج إلى عملية مواكبة التطور باستمرار، فهو مكلف بإعداد

جيل جديد يجب أن يعد بشكل جيد وهو يبني مواطناً صالحاً والمواطن الصالح يجب أن يربى وفق عادات وقيم المجتمع ولا بد لكل معلم أن ينمو مهنيا وبشكل مستمر).

السؤال التاسع: هل ترى أن التركيز على الأمور العملية في إعداد المعلم وتدريبه أم التركيز على النظريات ليستفيد منها في خبرته ؟ تبين أن إجابات هذا السؤال كانت على المحاور الآتية: محور التدريب العملي والإطار النظري كلاهما مكمل للآخر، ومحور التدريب النظري أساس التدريب العملي، محور يتيح للمعلم فرصة التعلم وفق أسس علمية صحيحة(نظرية، علمية) وعملي، محور يعطي التدريب العملي تغذية راجعة للمعلم يستطيع من خلالها رؤية مدى إتقان عمله، محور الكفاية والمهارة تتضمن جانبيين نظريين، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله:(بأنه لا يمكن الفصل بين الاثنين، فكلاهما يكمل الآخر، بقوله: أذا قلت تدريباً عملياً بدون إطار نظري يكون التدريب العملي فاشلاً، لأن التدريب العملي بحاجة إلى معرفة نظرية لكي نستطيع تنفيذه بشكل جيد، وإذا ركزنا على النظرية دون أن نركز على التطبيق كأننا أخرجنا العملية من إطارها الصحيح، فتصبح لا جدوى منها، وكما أن المهارة التي نريد أن يكتسبها المعلم فيها جانب عملي وجانب معرفي).

السؤال العاشر: هل قيام معلم الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي يساعده في النمو المهني ؟ إذا كانت الإجابة بنعم فلماذا وإذا كانت الإجابة بلا فلماذا ؟ تبين أن إجابات هذا السؤال كانت على المحاور الآتية: محور البحث الإجرائي يساهم في تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، محور البحث الإجرائي يعطي المعلم تغذية راجعة لطبيعة عمله، محور البحث الإجرائي يكشف عن حلول عملية للمشاكل التربوية منطلقة من الميدان التربوي مباشرة، ومحور ترسيخ فكرة المعلم الباحث، محور البحث الإجرائي جزء من خطوات استخدام الطريقة العلمية، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله:(تم التأكيد أن البحث الإجرائي يمكن المعلم من البحث عن المعلومات ومعالجتها وتطبيقها واتخاذ القرارات في ضوئه، وبالتالي فإن المعلم عندما يقوم بالأبحاث الإجرائية يكتشف مشاكل الطلبة وظروفهم، وبخاصة المشاكل المتعلقة بتحصيل الطلاب ووضع الحلول لها، فعند ما يكون هناك مشكلة وأسباب، نكون بحاجة إلى معالجة الأسباب ووضع فرضيات، ثم الخروج بتوصيات ونتائج، وعلى الرغم من ذلك فإن البحث الإجرائي يأتي في إطار ضيق داخل المدرسة أو داخل الصف وفي حدود ضيقة، لكن يعتبر جزءاً من عملية الطريقة العلمية التي لا بد للمعلم أن يعمل من خلالها).

السؤال الحادي عشر: هل تقيد معلم الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم يساعده في تحقيق النمو المهني ؟ تبين أن إجابات هذا السؤال كانت علـى المحـاور الآتيـة: محـور أخلاقيات مهنة التعليم جزء أساسي من عمل معلمي الدراسات الاجتماعية وفي تحقيـق النمـو المهني السليم لهم، ومحور تعتبر أخلاقيات مهنة التعليم قيم إسلامية بدرجة الأولـى، ومحـور تمسك معلم الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم يؤدي إلى نتائج إيجابيـة فـي وحـدة وتماسك المجتمع، ومحور الأخلاقيات ضرورية في مهنة التعليم بشكل أساسي، ومحور تقيد معلم بأخلاقيات مهنة التعليم يعزز ثقة الطالب والمجتمع بالمعلم كونه قدوة لهم، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله:(إن الأخلاق عنصر رئيسي لنمو المعلم المهني، ليس فقط معلم الدراسـات الاجتماعية، بل لجميع المعلمين، لابد أن يكون هناك ميثاق أخلاقي يلتزم به المعلم أمـام نفـسه وأمام الآخرين. هذه الأخلاقيات تمثل قيم إسلامية يجب أن يتحلى بها المعلم حتى يـصل إلـى الهدف الأسمى، فالإنسان الذي ليس لديه أخلاق، لا يستطيع أن يؤدي دورة التعليمي ومتطلباته، كأسلوب التعاون مع الزملاء ومع الطلاب ومع الإدارة المدرسية.فالمعلم إذا راعـى أخلاقيـات المهنة، وفهمها كرسالة هدفها نبيل، غاياتها سامية لأبناء المجتمع، يكون قد وضـع نفـسه فـي الطريق الصحيح في خدمة المجتمع و الطلبة).

السؤال الثاني:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

ما الكفايات المهنية التدريسية التي يجب أن تتوافر لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

يبين الجدول (٢) التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لـدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين.

الجدول (٢)

المتوسطات والنسب المئوية لكفايات كل مجال من مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	المجال	لا		نعم	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١	المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية	٠,٦	١,١	٥٥,٤	٩٨,٩
٢	التخطيط السنوي واليومي	١,٠	١,٨	٥٥,٠	٩٨,٢
٣	استراتيجيات التدريس وإدارة الصفية	١,٥	٢,٦	٥٤,٥	٩٧,٤
٤	استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	١,٤	٢,٥	٥٤,٦	٩٧,٥
٥	استراتيجيات التقويم وأدواته	١,٠	١,٨	٥٥,٠	٩٨,٢
٦	ذات المعلم وشخصيته	٠,٥	١,٠	٥٥,٥	٩٩,٠

يتضح من الجدول (٢) أن قيم المتوسطات الحسابية والتكرارات لمجالات الكفايات التدريسية التي يجب توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين تراوحت بين متوسط حسابي لمجال ذات المعلم وشخصيته بمقداره (٥٥,٥) وبنسبة مئوية (٩٩,٠) في حدها الأعلى، ومتوسط حسابي لمجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف بمقدار (٥٤,٥) وبنسبة مئوية (٩٧,٤) في حدها الأدنى، بينما جاءت بقية المجالات بين التقديرين السابقين بالترتيب التالي، مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بمقدار (٥٥,٤) وبنسبة مئوية (٩٨,٩) ومجال التخطيط السنوي واليومي بمقدار (٥٥,٠) وبنسبة مئوية (٩٨,٢)، ومجال استراتيجيات التقويم وأدواته بمقدار (٥٥,٠) وبنسبة مئوية (٩٨,٢)، ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بمقدار (٥٤,٦) وبنسبة مئوية (٩٧,٥). وتدل قيم المتوسطات الحسابية والتكرارات على أهمية الكفايات التدريسية المتضمنة في هذه المجالات من وجهة نظر الخبراء التربويين لمعلم الدراسات الاجتماعية ولازمة له ولا بد له من امتلاكها حتى ينمو مهنياً في مجال عمله.

وفي ما يلي النتائج المتعلقة بكل مجال من هذه المجالات على حده:

أولا: مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية:

يشير جدول (٣) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين. حيث يبين استجابات الخبراء على انتماء كل هذه الكفايات لعمل المعلم أم لا.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية في مجال المحتوى التعليمي من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٢	يعرف "طرق البحث والتفكير "الخاصة بالدراسات الاجتماعية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٣	يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٤	يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٥	يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية بما يواكب التطورات العلمية الحديثة.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٦	يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٧	يعرف طرق تنظيم و عرض محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٨	يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
متوسط التكرارات (الكلي)		١,٦	١,١	٥٥,٤	٩٨,٩

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط تكرارات الموافقة **بنعم** على فقرات مجال (المحتـــوى التعليمي)، قد بلغ(٥٥,٤) ونسبة مئوية مقدارها (٩٨,٩) مما يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً بـــين الخبراء التربويين على أهمية الكفايات التدريسية التي ورد ذكرها في مجال (المحتوى التعليمي) من وجهة نظر الخبراء التربويين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعهـــا)، وفقـــرة (يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية)، وفقرة (يعرف طرق البحث والتفكير الخاصة بالدراسات الاجتماعية)، وفقرة (يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعيـــة بمـــا يواكب التطورات العلمية الحديثة)، وفقرة (يعرف طرق تنظـــيم وعـــرض محتـــوى مباحـــث الدراسات الاجتماعية).

أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التـــي نصها (يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية).

ثانيا: مجال التخطيط السنوي واليومي:

يشير جدول(٤) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لـــدى معلـــم الدراســـات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال التخطيط السنوي واليومي.

الجدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين للفقرات المعبرة عن مجال التخطيط السنوي واليومي.

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٩	يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
١٠	يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
١١	يراعي مستويات الأهداف العقلية (المعرفية) والنفس حركية(المهارية) والوجدانية (قيم واتجاهات)	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
١٢	يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
١٣	يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١٤	يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
١٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
١٦	يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
١٧	يحدد المصادر والمراجع في إثراء موضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
١٨	يحدد التقويم المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
١٩	يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
	متوسط التكرارات (الكلي)	١,٠	١,٨	٥٥,٠	٩٨,٢

يتضح من الجدول (٤) أن متوسط تكرارات الموافقة **بنعم** على فقرات (مجال التخطيط السنوي واليومي) قد بلغ (٥٥,٠)،ونسبة مئوية مقدارها (٩٨,٢)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء التربويين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في (مجال التخطيط السنوي واليومي) من وجهة نظر الخبراء التربويين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين فقد كانت الفقرة التي نصها (يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس)، وفقرة (يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية)، وفقرة (يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ).

أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن)، وفقرة (يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية)، وفقرة (يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية).

ثالثا: مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف

يشير جدول (٥) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية في مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف من وجهة نظر الخبراء التربويين.

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف

الرقم	الفقـــــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٢٠	يعرف طرق التدريس التقليدية	٣	٥,٤	٥٣	٩٤,٦
٢١	يعرف طرق التدريس الحديثة.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٢٢	يوظف المفاهيم والعلاقات الخاصة بالدراسات الاجتماعية في استنباط القيم والاتجاهات وتدريسها.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٢٣	يستخدم الأحداث الجارية في عملية التعلم والتعليم.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٢٤	يستخدم أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الموقف التعليمي.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٢٥	يستخدم الأسئلة السابرة في تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٢٦	يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٢٧	ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.	٣	٥,٤	٥٣	٩٤,٦
٢٨	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٢٩	يستخدم اللغة العربية الواضحة أثناء الموقف التعليمي.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٣٠	يعرض عناصر وأفكار الدرس بشكل منظم وواضح على السبورة.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		١,٥	٢,٦	٥٤,٥	٩٧,٤

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم على فقرات مجال (استراتيجيات التدريس وإدارة الصف) قد بلغ (٥٤,٥) ونسبة مئوية مقدارها (٩٧,٤)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء التربويين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال (استراتيجيات التدريس وإدارة الصف) من وجهة نظر الخبراء التربويين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التـــي نصها (يستخدم أساليب التعزيز المناسبة).

أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعرف طرق التدريس التقليدية)، وفقرة (ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي).

رابعا: مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية

يشير جدول (٦) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين

لرقم	الفقـــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٣١	يعد ويصمم الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدراسات الاجتماعية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٣٢	يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٣٣	يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٣٤	يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٣٥	يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٣٦	يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٣٧	يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٣٨	يستخدم الحاسوب و(شبكة الإنترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٣٩	يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٤٠	يوظف الأعياد الدينية والوطنية في توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		١,٤	٢,٥	٥٤,٦	٩٧,٥

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم على فقرات مجال (استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية) قد بلغ (٥٤,٦) ونسبة مئوية (٩٧,٥)، مما يشير إلى أن

هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين فقد كانت الفقرة التي نصها (يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم).أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين فقرة (يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية)، وفقرة (يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم)، وفقرة (يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية)، وفقرة (يستخدم الحاسوب و(شبكة الانترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية)، وفقرة (يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم).

خامسا: مجال استراتيجيات التقويم وأدواته

يشير جدول(٧) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته من وجهة نظر الخبراء التربويين.

الجدول(٧)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٤١	يستخدم إستراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.	٢	٣,٦	٥٤	٩٦,٤
٤٢	يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٤٣	يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٤٤	يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٤٥	يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		١,٠	١,٨	٥٥,٠	٩٨,٢

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم على فقرات مجال (استراتيجيات التقويم وأدواته) قد بلغ (٥٥,٠) ونسبة مئوية (٩٨,٢) مما يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء التربويين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين فقد كانت الفقرة التـي نصها (يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها).أما أقل الفقرات في هذا المجال مـن وجهة نظر الخبراء التربويين فقد كانت الفقرة التي نصها(يـستخدم إسـتراتيجية التقـويم التكـويني والتراكمي).

سادسا: مجال ذات المعلم وشخصيته

يشير الجدول (٨) إلى الكفايات التدريسية التي يجـب توفرهـا لـدى معلـم الدراسـات الاجتماعية في مجال ذات المعلم وشخصيته من وجهة نظر الخبراء التربويين.

الجدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين للفقرات المعبرة عن مجال ذات المعلم وشخصيته.

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٤٦	يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٤٧	يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٤٨	ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٤٩	يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٥٠	يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٥١	يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٥٢	ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب.	٠	٠,٠	٥٦	١٠٠,٠
٥٣	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٥٤	يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٥٥	يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٥٦	يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار.	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		٠,٥	١,٠	٥٥,٥	٩٩,٠

يتضح من الجدول (٨) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم علـى فقـرات مجـال (ذات المعلم وشخصيته) قد بلغ(٥٥,٥) ونسب مئوية مقدارها (٩٩,٠)، مما يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً

بين الخبراء التربويين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال ذات المعلم وشخصيته من وجهة نظر الخبراء التربويين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها(يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها)، وفقرة (ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني)، وفقرة (يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي)، وفقرة (يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيهها الوجه الصحيحة)، وفقرة (ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب).

أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها)، وفقرة (يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي)، وفقرة (يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة)، وفقرة (يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها)، وفقرة (يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية) وفقرة (يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار).

يبين الجدول (٩)النسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين لمجالات الكفايات التدريسية.

جدول (٩)

المتوسطات والنسب المئوية لكفايات كل مجال من مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	المجال	لا		نعم	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١	المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية	١٦,٤	٦,٥	٢٣٥,٦	٩٣,٥
٢	التخطيط السنوي واليومي	١٦,٥	٦,٦	٢٣٥,٢	٩٣,٣
٣	استراتيجيات التدريس وإدارة الصف	١٢,٥	٤,٩	٢٣٩,٥	٩٥,١
٤	استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٢٢,١	٨,٨	٢٢٩,٩	٩١,٢
٥	استراتيجيات التقويم وأدواته	١٩,٢	٧,٦	٢٣٢,٨	٩٢,٤
٦	ذات المعلم وشخصيته	٨,٢	٣,٢	٢٤٣,٧	٩٦,٧

تضح من الجدول(٩) أن قيم المتوسطات الحسابية لتكرارات مجالات الكفايات التدريسية التي يجب توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين

متوسط حسابي لمجال ذات المعلم وشخصيته بمقدار (٢٤٣,٧) وبنسبة مئوية (٩٦,٧)، في حدها الأعلى، ومتوسط حسابي لمجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بمقدار (٢٢٩,٩) وبنسبة مئوية (٩١,٢)، بينما جاءت بقية المجالات مرتبة كما يلي: مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف بمقدار (٢٣٩,٥) وبنسبة مئوية (٩٥,١)، ومجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بمقدار (٢٣٥,٦) وبنسبة مئوية (٩٣,٥)، ومجال التخطيط السنوي واليومي (٢٣٥,٢) وبنسبة مئوية (٩٣,٣)، ومجال إستراتيجيات التقويم وأدواته بمقدار (٢٣٢,٨) وبنسبة مئوية (٩٢,٤).

وفي ما يلي النتائج المتعلقة بكل مجال من هذه المجالات:

أولا: مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية:

يشير الجدول (١٠) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، من خلال فقرات مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية.

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين للفقرات المعبرة عن مجال المحتوى التعليمي من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها.	٥	٢,٠	٢٤٧	٩٨,٠
٢	يعرف "طرق البحث والتفكير "الخاصة بالدراسات الاجتماعية.	١٨	٧,١	٢٣٤	٩٢,٩
٣	يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية	١٦	٦,٣	٢٣٦	٩٣,٧
٤	يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية.	١٥	٦,٠	٢٣٧	٩٤,٠
٥	يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية بما يواكب التطورات العلمية الحديثة.	١٨	٧,١	٢٣٤	٩٢,٩
٦	يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها.	١٦	٦,٣	٢٣٦	٩٣,٧

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٧	يعرف طرق تنظيم و عرض محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية	١٥	٦,٠	٢٣٧	٩٤,٠
٨	يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية	٢٨	١١,١	٢٢٤	٨٨,٩
	المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية	١٦,٤	٦,٥	٢٣٥,٦	٩٣,٥
متوسط التكرارات (الكلي)		١٦,٤	٦,٥	٢٣٥,٦	٩٣,٥

يتضح من الجدول (١٠) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم على فقرات مجال (المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية) قد بلغ (٢٣٥,٦) ونسبة مئوية (٩٣,٥)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعه)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية).

ثانيا: مجال التخطيط السنوي واليومي

يشير جدول(١١) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال التخطيط السنوي واليومي.

الجدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين للفقرات المعبرة عن مجال التخطيط السنوي واليومي

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٩	يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن	١٧	٦,٧	٢٣٥	٩٣,٣
١٠	يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس.	٣٤	١٣,٥	٢١٨	٨٦,٥
١١	يراعي مستويات الأهداف العقلية (المعرفية) والنفس حركية (المهارية) والوجدانية (قيم واتجاهات)	١٥	٦,٠	٢٣٦	٩٣,٧
١٢	يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية	٤	١,٦	٢٤٧	٩٨,٠
١٣	يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية.	٣٣	١٣,١	٢١٩	٨٦,٩
١٤	يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة.	١٨	٧,١	٢٣٣	٩٢,٥
١٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٦	٢,٤	٢٤٦	٩٧,٦
١٦	يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها.	٤	١,٦	٢٤٨	٩٨,٤
١٧	يحدد المصادر والمراجع في إثراء موضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية.	٣٠	١١,٩	٢٢٢	٨٨,١
١٨	يحدد التقويم المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي	٧	٢,٨	٢٤٥	٩٧,٢
١٩	يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية.	١٤	٥,٦	٢٣٨	٩٤,٤
متوسط التكرارات (الكلي)		١٦,٥	٦,٦	٢٣٥,٢	٩٣,٣

يتضح من الجدول (١١) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم على فقرات مجال (التخطـيط السنوي واليومي) قد بلغ (٢٣٥,٦) ونسبة مئوية مقدارها (٩٣,٥)، مما يشير أن هنـاك اتفاقـاً كبيراً بين المعلمين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال التخطيط السنوي واليومي من وجهة نظر المعلمين.

أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها)،أما أقل الفقرات في هـذا

المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس).

ثالثا: مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف:

يشير الجدول (١٢)إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف.

الجدول(١٢)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين للفقرات المعبرة عن مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف

الرقم	الفقـــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٢٠	يعرف طرق التدريس التقليدية	٢٤	٩,٥	٢٢٨	٩٠,٥
٢١	يعرف طرق التدريس الحديثة.	٩	٣,٦	٢٤٣	٩٦,٤
٢٢	يوظف المفاهيم والعلاقات الخاصة بالدراسات الاجتماعية في استنباط القيم والاتجاهات وتدريسها.	١٨	٧,١	٢٣٤	٩٢,٩
٢٣	يستخدم الأحداث الجارية في عملية التعلم والتعليم.	١٠	٤,٠	٢٤٢	٩٦,٠
٢٤	يستخدم أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الموقف التعليمي.	١٢	٤,٨	٢٤٠	٩٥,٢
٢٥	يستخدم الأسئلة السابرة في تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية.	١٨	٧,١	٢٣٤	٩٢,٩
٢٦	يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي.	٧	٢,٨	٢٤٥	٩٧,٢
٢٧	ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.	١٢	٤,٨	٢٤٠	٩٥,٢
٢٨	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	٧	٢,٨	٢٤٥	٩٧,٢
٢٩	يستخدم اللغة العربية الواضحة أثناء الموقف التعليمي.	١١	٤,٤	٢٤١	٩٥,٦
٣٠	يعرض عناصر وأفكار الدرس بشكل منظم وواضح على السبورة.	٩	٣,٦	٢٤٣	٩٦,٤
متوسط التكرارات (الكلي)		١٢,٥	٤,٩	٢٣٩,٥	٩٥,١

يتضح من الجدول (١٢) أن متوسط تكـرارات الموافقة بـنعم علـى فقـرات مجـال (استراتيجيات التدريس وإدارة الصف) قد بلغ (٢٣٩,٥) ونسبة مئوية مقـدارها (٩٥,١)، ممـا يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أهمية الكفايات التـي ورد ذكرهـا فـي مجـال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف من وجهة نظر المعلمين. أما أهم الفقرات في هذا المجـال التي نصها (يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي)، وفقـرة (يـستخدم أساليب التعزيز المناسبة)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانـت الفقرة التي نصها (يعرف طرق التدريس التقليدية).

رابعا: مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية

يشير الجدول (١٣) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرهـا لـدى معلـم الدراسـات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

الجدول(١٣)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين للفقرات المعبرة عن مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية

الرقم	الفقـــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٣١	يعد ويصمم الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدراسات الاجتماعية.	٣٤	١٣,٥	٢١٨	٨٦,٥
٣٢	يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية.	٨	٣,٢	٢٤٤	٩٦,٨
٣٣	يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.	٤	١,٦	٢٤٨	٩٨,٤
٣٤	يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم.	٢٧	١٠,٧	٢٢٥	٨٩,٣
٣٥	يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية.	٨	٣,٢	٢٤٤	٩٦,٨
٣٦	يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي.	٤٣	١٧,١	٢٠٩	٨٢,٩
٣٧	يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية.	١٨	٧,١	٢٣٤	٩٢,٩
٣٨	يستخدم الحاسوب و(شبكة الإنترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية.	٢٩	١١,٥	٢٢٣	٨٨,٥

الرقم	الفقــــــــرة	لا التكرار	لا النسبة المئوية	نعم التكرار	نعم النسبة المئوية
٣٩	يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم.	٤٣	١٧,١	٢٠٩	٨٢,٩
٤٠	يوظف الأعياد الدينية والوطنية في توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية.	٧	٢,٨	٢٤٥	٩٧,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		٢٢,١	٨,٨	٢٢٩,٩	٩١,٢

يتضح من الجدول (١٣) أن متوسط تكرارات الموافقة **بنعم** على فقرات مجال (استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية) قد بلغ(٢٢٩,٩) ونسبة مئوية مقدارها (٩١,٢)، مما يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من وجهة نظر المعلمين. أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم). أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي)، وفقرة (يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم).

خامسا: مجال استراتيجيات التقويم وأدواته

يشير جدول(١٤) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال إستراتيجيات التقويم وأدواته.

الجدول (١٤)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين للفقرات المعبر عن مجال استراتيجيات التقويم وأدواته

الرقم	الفقــــــــرة	لا التكرار	لا النسبة المئوية	نعم التكرار	نعم النسبة المئوية
٤١	يستخدم إستراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.	٢٦	١٠,٣	٢٢٦	٨٩,٧
٤٢	يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.	١٣	٥,٢	٢٣٩	٩٤,٨
٤٣	يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.	١٥	٦,٠	٢٣٧	٩٤,٠
٤٤	يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم	٢٢	٨,٧	٢٣٠	٩١,٣

الرقم	الفقـــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٤٥	يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.	٢٠	٧,٩	٢٣٢	٩٢,١
متوسط التكرارات (الكلي)		١٩,٢	٧,٦	٢٣٢,٨	٩٢,٤

يتضح من الجدول (١٤) أن متوسط تكرارات الموافقة **بنعم** على فقرات مجـال (اسـتراتيجيات التقويم وأدواته) قد بلغ(٢٣٢,٨) ونسبة مئوية مقدارها (٩٢,٤)، مما يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أهمية الكفايات التي ورد ذكرها في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته مـن وجهة نظر المعلمين، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت فقـرة التي نصها (يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها). أما أقل الفقرات في هذا المجال مـن وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نـصها (يـستخدم إسـتراتيجية التقـويم التكـويني والتراكمي).

يشير الجدول(١٥) إلى الكفايات التدريسية التي يجب توفرهـا لـدى معلـم الدراسـات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال ذات المعلم وشخصيته.

الجدول (١٥)

التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي يجب توفرها لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين للفقرات المعبرة عن مجال ذات المعلم وشخصيته

الرقم	الفقـــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٤٦	يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها.	١٠	٤,٠	٢٤٢	٩٦,٠
٤٧	يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها.	١٩	٧,٥	٢٣٣	٩٢,٥
٤٨	ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني.	٧	٢,٨	٢٤٥	٩٧,٢
٤٩	يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي.	٩	٣,٦	٢٤٣	٩٦,٤
٥٠	يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي.	٩	٣,٦	٢٤٣	٩٦,٤
٥١	يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة.	٢	٠,٨	٢٤٩	٩٨,٨

الرقم	الفقـــــــــــرة	لا		نعم	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٥٢	ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب.	٨	٣,٢	٢٤٤	٩٦,٨
٥٣	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	٤	١,٦	٢٤٨	٩٨,٤
٥٤	يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها.	٤	١,٦	٢٤٨	٩٨,٤
٥٥	يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية.	٧	٢,٨	٢٤٥	٩٧,٢
٥٦	يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار.	١١	٤,٤	٢٤١	٩٥,٦
متوسط التكرارات (الكلي)		٨,٢	٣,٢	٢٤٣,٧	٩٦,٧

يتضح من الجدول (١٥) أن متوسط تكرارات الموافقة بنعم على فقرات مجال (ذات المعلم وشخصيته) قد بلغ (٢٤٣,٧) ونسبة مئوية مقدارها (٩٦,٧)، مما يشير أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أهمية الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها).

يبين الجدول (١٦) إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على سؤال المقابلة المتعلق بالنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، علماً بأن عدد الخبراء التربويين والمعلمين الذين تم مقابلتهم (٥٠) منهم (٣٣) خبيرًا (١٧) معلماً.

جدول رقم (١٦)

التكرارات والنسب المئوية لمحاور إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على السؤال المجالات التي ينمو بها معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم مرتبة ترتيبا تنازليا.

محاور إجابات السؤال	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مجال استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها	٤٣	٨٦%
مجال التقويم بشقيه التكويني والتراكمي	٤١	٨٢%
مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف	٤٠	٨٠%

محاور إجابات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
مجال التخطيط (اليومي، والسنوي)	٣٩	%٧٨
مجال المعرفي الأكاديمي في حقل تخصص الدراسات الاجتماعية	٣٨	%٧٦
مجال الجانب الشخصي لمعلم الدراسات الاجتماعية.	٣٤	%٦٨

ومن الجدول(١٦) يتبين أن محاور الإجابة عن هذا السؤال جاءت مرتبة حسب تكرارها كالآتي: محور مجال استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها، ومحور مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف، ومحور مجال التقويم بشقيه التكويني والتراكمي، ومحور مجال التخطيط (اليومي، والسنوي)، و محور مجال المعرفي الأكاديمي في حقل تخصص الدراسات الاجتماعية، ومحور مجال الجانب الشخصي لمعلم الدراسات الاجتماعية، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله:(إن المجالات متعددة فربما ينمو معلم الدراسات الاجتماعية في الجانب الشخصي، وإدارة الحوار، وهندامه ومظاهره السلوكية وطريقته في طرح الأفكار، هذه تسمى مهارات شخصية، والقدرة على امتلاك وتوظيف اللغة العربية السليمة هذا جانب من الجوانب، الجانب الآخر هو الجانب المعرفي، اكتساب معارف جديدة، فنحن نعلم أن المعرفة متغيرة فلا بد للمعلم أن ينمي معارفه باستمرار، كذلك ينمو في مجال المهارات والأدوار المتجددة ومجال التخطيط والتقويم، فالتخطيط جزء أساسي من عمل المعلم، فلا ينبغي أن ينفذ الحصة الصفية وعلى مدار العام دون تخطيط، لابد أن يكون هذا التخطيط متجدداً ومستمراً ومتغيراً، وليس ثابتاً، لأن ما أخطط له اليوم يختلف عما أخطط له غدا، فالتخطيط عملية أساسية وضرورية في التعلم والتعليم، و ينمو المعلم في هذا المجال، ويكتسب بعض المهارات كتحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية وكيفية كتابة خطة يومية وسنوية ومقدرته على تنفيذها، وهذا أمر ضروري، وفي مجال التقويم يتم من خلاله الوقوف على المستويات التي يحققها الطلبة، هل أنا استطعت تحقيق النتاجات التعليمية المقصودة من عملية التعلم، بالطبع هذا لا يتأتى إلا من خلال عملية التقويم، ولا بد من التدرب على بناء الاختبارات وإعداد جدول المواصفات والتدرب على كيفية صياغة السؤال ودرجة تقسيم صعوبة الأسئلة وثبات الاختبار، هذه أمور كلها يجب أن ينمو بها المعلم لكي يؤدي دورة التعليمي داخل المدرسة والنمو من خلالها مهنياً.

السؤال الثالث: والنتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

ما التنمية المهنية التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

يبين الجدول (١٧) أن الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين لمجالات الكفايات التدريسية.

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقـــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١	المحتوى التعليمي	١٢,٥	٢٢,٣	١٤,٤	٢٥,٧	٢٩,١	٥٢,٠
٢	التخطيط السنوي واليومي	٣,٨	٦,٨	٣٠,٢	٥٣,٩	٢٢,٠	٣٩,٣
٣	استراتيجيات التدريس والإدارة الصفية	٨,١	١٤,٤	٣٠,٣	٥٤,١	٢٢,٣	٣٩,٨
٤	الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٢,٩	٥,٢	٣٠,٩	٥٥,٢	٢٢,٢	٣٩,٦
٥	استراتيجيات التقويم وأدواته	٣,٤	٦,١	٣١,٦	٥٦,٤	٢١,٠	٣٧,٥
٦	ذات المعلم وشخصيته	٢,٦	٤,٧	٢٨,٥	٥١,٠	٢٤,٧	٤٤,٢

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين تراوحت بين متوسط حسابي لمجال استراتيجيات التقويم وأدواته في خيار النمو المهني في المدرسة قد بلغ (٣١,٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٦,٤) في حدها الأعلى، ومتوسط حسابي لمجال ذات المعلم وشخصيته في خيار الإعداد الجامعي قد بلغ (٢,٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٤,٧) في حدها الأدنى، في حين جاء مجال المحتوى التعليمي في خيار كليهما بمتوسط حسابي (٢٩,١) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٢,٠)، ومجال التخطيط السنوي واليومي في خيار النمو المهني في المدرسة بمتوسط حسابي (٣٠,٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٣,٩)، ومجال

إستراتيجيات التدريس والإدارة الصفية في خيار النمو المهني في المدرسة بمتوسط حسابي (٣٠,٣) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٤,١)، ومجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في خيار النمو المهني في المدرسة بمتوسط حسابي (٣٠,٩) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٥,٢).

وفي ما يلي النتائج المتعلقة بكل مجال من هذه المجالات على حده:

أولا: مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية

يشير الجدول (١٨) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين من خلال فقرات مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية.

الجدول (١٨)

التكرارات والنسب المئوية الكفايات التدريسية التي تتولد في مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقــــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١	يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها.	٧	١٢,٥	٨	١٤,٣	٤١	٧٣,٢
٢	يعرف "طرق البحث والتفكير "الخاصة بالدراسات الاجتماعية.	٢١	٣٧,٥	٦	١٠,٧	٢٩	٥١,٨
٣	يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية.	١٤	٢٥,٠	١٦	٢٨,٦	٢٦	٤٦,٤
٤	يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية.	١٧	٣٠,٤	٩	١٦,١	٣٠	٥٣,٦
٥	يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية بما يواكب التطورات العلمية الحديثة.	٤	٧,١	٣١	٥٥,٤	٢١	٣٧,٥
٦	يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها.	٢١	٣٧,٥	٧	١٢,٥	٢٨	٥٠,٠
٧	يعرف طرق تنظيم و عرض محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية	١١	١٩,٦	٢٢	٣٩,٣	٢٣	٤١,١
٨	يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية	٥	٨,٩	١٦	٢٨,٦	٣٥	٦٢,٥
	متوسط التكرارات (الكلي)	١٢,٥	٢٢,٣	١٤,٤	٢٥,٧	٢٩,١	٥٢,٠

يتضح من الجدول(١٨) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية هو خيار كليهما فقد بلغ (٢٩,١) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٢,٠)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين الخبراء التربويين على أن فقرات مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية يتم التعرف عليها في برامج الإعداد الجامعي ثم أثناء العمل داخل المدرسة، وبالتالي النمو مهنياً من خلالهما، أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعا لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار كليهما ونصها (يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها(يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية).

ثانيا: مجال التخطيط السنوي واليومي للدراسات الاجتماعية:

يشير الجدول رقم (١٩) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين من خلال فقرات مجال التخطيط السنوي واليومي للدراسات الاجتماعية.

الجدول (١٩)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال التخطيط السنوي واليومي للدراسات الاجتماعية من وجهة الخبراء التربويين

الرقم	الفقـــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٩	يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن	١٣	٢٣,٢	١١	١٩,٦	٣٢	٥٧,١
١٠	يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس.	٥	٨,٩	٢٧	٤٨,٢	٢٤	٤٢,٩
١١	يراعي مستويات الأهداف العقلية (المعرفية) والنفس حركية (المهارية) والوجدانية (قيم واتجاهات)	٤	٧,١	٣٠	٥٣,٦	٢٢	٣٩,٣

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١٢	يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية	٦	١٠,٧	٣٥	٦٢,٥	١٥	٢٦,٨
١٣	يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية.	٥	٨,٩	٢٨	٥٠,٠	٢٣	٤١,١
١٤	يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة.	١	١,٨	٣٠	٥٣,٦	٢٥	٤٤,٦
١٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٢	٣,٦	٣٣	٥٨,٩	٢١	٣٧,٥
١٦	يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها.	٢	٣,٦	٣٨	٦٧,٩	١٦	٢٨,٦
١٧	يحدد المصادر والمراجع في إثراء موضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٣٠	٥٣,٦	٢٤	٤٢,٩
١٨	يحدد التقويم المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي	١	١,٨	٣٤	٦٠,٧	٢١	٣٧,٥
١٩	يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية.	١	١,٨	٣٦	٦٤,٣	١٩	٣٣,٩
متوسط التكرارات (الكلي)		٣,٨	٦,٨	٣٠,٢	٥٣,٩	٢٢,٠	٣٩,٣

يتضح من الجدول (١٩) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال التخطيط السنوي واليومي للدراسات الاجتماعية هو خيار النمو المهني في المدرسة فقد بلغ (٣٠,٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٣,٩)، مما يشير أن هناك تفاقاً بين الخبراء التربويين على أن معرفة آليات التخطيط السنوي واليومي يتم التعرف عليها في النمو المهني في المدرسة أثناء الخدمة. أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعا لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة)، وفقرة (يحدد التقويم المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي)، وفقرة (يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية).

ثالثا: مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف

يشير الجدول (٢٠) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين من خلال فقرات مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف.

الجدول (٢٠)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال استراتيجيات التدريس والإدارة الصفية من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٢٠	يعرف طرق التدريس التقليدية	٦	١٠,٧	١١	١٩,٦	٣٩	٦٩,٦
٢١	يعرف طرق التدريس الحديثة.	٧	١٢,٥	١٣	٢٣,٢	٣٦	٦٤,٣
٢٢	يوظف المفاهيم والعلاقات الخاصة بالدراسات الاجتماعية في استنباط القيم والاتجاهات وتدريسها.	١	١,٨	٣١	٥٥,٤	٢٤	٤٢,٩
٢٣	يستخدم الأحداث الجارية في عملية التعلم والتعليم.	٥	٨,٩	٣٧	٦٦,١	١٤	٢٥,٠
٢٤	يستخدم أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الموقف التعليمي.	٢	٣,٦	٣٤	٦٠,٧	٢٠	٣٥,٧
٢٥	يستخدم الأسئلة السابرة في تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٣٤	٦٠,٧	٢٠	٣٥,٧
٢٦	يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي.	٢	٣,٦	٣٥	٦٢,٥	١٩	٣٣,٩
٢٧	ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.	٣	٥,٤	٤٠	٧١,٤	١٣	٢٣,٢
٢٨	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	٥٦	١٠٠,٠	٣٤	٦٠,٧	١٧	٣٠,٤
٢٩	يستخدم اللغة العربية الواضحة أثناء الموقف التعليمي.	٣	٥,٤	٣٢	٥٧,١	٢١	٣٧,٥
٣٠	يعرض عناصر وأفكار الدرس بشكل منظم وواضح على السبورة.	٢	٣,٦	٣٢	٥٧,١	٢٢	٣٩,٣
	متوسط التكرارات (الكلي)	٨,١	١٤,٤	٣٠,٣	٥٤,١	٢٢,٣	٣٩,٨

يتضح من الجدول (٢٠) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي

بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف هو خيار النمو المهني في المدرسة، فقد بلغ (٣٠,٣) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٤,١)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين الخبراء التربويين على أن فقرات مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف يتم التعرف عليها في أثناء العمل داخل المدرسة، وبالتالي النمو مهنياً من خلاله، أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يوظف المفاهيم والعلاقات الخاصة بالدراسات الاجتماعية في استنباط القيم والاتجاهات وتدريسها).

رابعا: مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية:

يشير الجدول (٢١) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين من خلال فقرات مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

الجدول (٢١)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٣١	يعد ويصمم الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٢٥	٤٤,٦	٢٩	٥١,٨
٣٢	يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٢٦	٤٦,٤	٢٨	٥٠,٠
٣٣	يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.	٧	١٢,٥	٣٢	٥٧,١	١٧	٣٠,٤
٣٤	يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم.	١	١,٨	٣٣	٥٨,٩	٢٢	٣٩,٣
٣٥	يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية.	٣	٥,٤	٣٨	٦٧,٩	١٥	٢٦,٨

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٣٦	يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي.	٤	٧,١	٣٣	٥٨,٩	١٩	٣٣,٩
٣٧	يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية.	٤	٧,١	٣٢	٥٧,١	٢٠	٣٥,٧
٣٨	يستخدم الحاسوب و(شبكة الانترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٢٨	٥٠,٠	٢٦	٤٦,٤
٣٩	يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم.	٢	٣,٦	٣٠	٥٣,٦	٢٤	٤٢,٩
٤٠	يوظف الأعياد الدينية والوطنية في توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية.	٢	٣,٦	٣٢	٥٧,١	٢٢	٣٩,٣
	متوسط التكرارات (الكلي)	٢,٩	٥,٢	٣٠,٩	٥٥,٢	٢٢,٢	٣٩,٦

يتضح من الجدول (٢١) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال(استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية) في خيار النمو المهني في المدرسة قد بلغ (٣٠,٩) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٥,٢)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين الخبراء التربويين على أن يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة والنمو المهني من خلالها. أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعا لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم).

خامسا: مجال إستراتيجيات التقويم وأدواته

يشير الجدول(٢٢) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين من خلال فقرات مجال استراتيجيات التقويم وأدواته.

الجدول (٢٢)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٤١	يستخدم إستراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.	٣	٥,٤	٣٠	٥٣,٦	٢٣	٤١,١
٤٢	يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.	٤	٧,١	٣٤	٦٠,٧	١٨	٣٢,١
٤٣	يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.	٥	٨,٩	٢٧	٤٨,٢	٢٤	٤٢,٩
٤٤	يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم	٣	٥,٤	٣٥	٦٢,٥	١٨	٣٢,١
٤٥	يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.	٢	٣,٦	٣٢	٥٧,١	٢٢	٣٩,٣
متوسط التكرارات (الكلي)		٣,٤	٦,١	٣١,٦	٥٦,٤	٢١,٠	٣٧,٥

ويتضح من الجدول (٢٢) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال(مجال إستراتيجيات التقويم وأدواته) هو خيار النمو المهني في المدرسة، فقد بلغ (٣١,٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٦,٤)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين الخبراء التربويين على أن فقرات مجال إستراتيجيات التقويم وأدواته يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة وبالتالي النمو مهنياً من خلالها.

أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي).

سادسا: مجال ذات المعلم وشخصيته

يشير الجدول(٢٣) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين من خلال فقرات مجال ذات المعلم وشخصيته.

الجدول (٢٣)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال ذات المعلم وشخصيته من وجهة نظر الخبراء التربويين

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٤٦	يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها.	٧	١٢,٥	١٤	٢٥,٠	٣٥	٦٢,٥
٤٧	يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها.	٢	٣,٦	٢٢	٣٩,٣	٣٢	٥٧,١
٤٨	ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني.	١	١,٨	٢٠	٣٥,٧	٣٥	٦٢,٥
٤٩	يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي	٢	٣,٦	٤٣	٧٦,٨	١١	١٩,٦
٥٠	يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي	٣	٥,٤	٤٠	٧١,٤	١٣	٢٣,٢
٥١	يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة	١	١,٨	٣٤	٦٠,٧	٢١	٣٧,٥
٥٢	ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب.	١	١,٨	٢٣	٤١,١	٣٢	٥٧,١
٥٣	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	١	١,٨	٢١	٣٧,٥	٣٤	٦٠,٧
٥٤	يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها.	٣	٦,٦	٣٧	٦٦,١	١٦	٢٨٧,٦
٥٥	يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية.	٤	٧,٢	٣٧	٦٦,١	١٥	٢٦,٨
٥٦	يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار	٤	٧,٢	٢٣	٤١,١	٢٨	٥٠
	متوسط التكرارات (الكلي)	٢,٦	٤,٧	٢٨,٥	٥١,٠	٢٤,٧	٤٤,٢

ويتضح من الجدول(٢٣) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي

بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين في مجال (ذات المعلم وشخصيته) هو خيار النمو المهني في المدرسة فقد بلغ (٢٨,٥) وبنسبة مئوية مقدارها (٥١,٠)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين الخبراء التربويين، على أن فقرات مجال ذات المعلم وشخصيته يتم اكتسابها والتعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة. أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني)، وفقرة (يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة)، وفقرة (ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب)، وفقرة (يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة).

يبين الجدول(٢٤) أن الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين لمجالات الكفايات التدريسية.

الجدول (٢٤)

المتوسطات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات لكل مجال من مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١	المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية	٥١,٠	٢٠,٢	٨٥,٥	٣٣,٩	١١٥,٠	٤٥,٦
٢	التخطيط السنوي واليومي	٣٦,٠	١٤,٣	١٢٠,٧	٤٧,٩	٩٤,٣	٣٧,٤
٣	استراتيجيات التدريس وإدارة الصف	٢٩,٨	١١,٨	١١٦,٩	٤٦,٤	١٠٣,٩	٤١,٢
٤	استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٣١,٣	١٢,٤	١٠٥,٤	٤١,٨	٩٤,٢	٣٧,٤
٥	استراتيجيات التقويم وأدواته	٣٠,٠	١١,٩	١٤١,٠	٥٦,٠	٧٩,٦	٣١,٦
٦	ذات المعلم وشخصيته	٣٥,٣	١٤,٠	١١٥,٢	٤٥,٧	١٠٥,٥	٤١,٩

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيم المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لمجالات الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين لمجالات الكفايات التدريسية حيث تراوحت بين متوسط حسابي لمجال استراتيجيات التقويم وأدواته في خيار النمو المهني في المدرسة (١٤١,٠) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٦,٠) في حدها الأعلى، ومتوسط حسابي لمجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف في خيار برامج الإعداد الجامعي فقد بلغ (٢٩,٨) وبنسبة مئوية مقدارها (١١,٨)، وجاء مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية في خيار كليهما (١١٥,٠) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٦)، ومجال التخطيط السنوي واليومي في خيار النمو المهني في المدرسة (١٢٠,٧) وبنسبة مئوية مقدارها(٤٧,٩)، ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في خيار النمو المهني في المدرسة(١٤١,٠) وبنسبة مئوية مقدارها(٥٦,٠)، ومجال ذات المعلم وشخصيته في خيار النمو المهني في المدرسة (١١٥,٢) وبنسبة مئوية مقدارها(٤٥,٧).

وفيما يلي النتائج المتعلقة بكل مجال من هذه المجالات على حده:

أولا: مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية:

يشير الجدول(٢٥) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية.

الجدول (٢٥)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
١	يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها.	٥٦	٢٢,٢	٧٥	٢٩,٨	١١٧	٤٦,٤
٢	يعرف "طرق البحث والتفكير "الخاصة بالدراسات الاجتماعية.	٦٤	٢٥,٤	٧٥	٢٩,٨	١١٣	٤٤,٨
٣	يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية.	٤٧	١٨,٧	١١١	٤٤,٠	٩٤	٣٧,٣

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٤	يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية.	٣٧	١٤,٧	٨٩	٣٥,٣	١٢٦	٥٠,٠
٥	يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية بما يواكب التطورات العلمية الحديثة.	٥٢	٢٠,٦	٩٦	٣٨,١	١٠٤	٤١,٣
٦	يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها.	٦٠	٢٣,٨	٥٤	٢١,٤	١٣٨	٥٤,٨
٧	يعرف طرق تنظيم و عرض محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية	٤٢	١٦,٧	١٠٨	٤٢,٩	١٠٢	٤٠,٥
٨	يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية	٥٠	١٩,٨	٧٦	٣٠,٢	١٢٦	٥٠,٠
متوسط التكرارات (الكلي)		٥١,٠	٢٠,٢	٨٥,٥	٣٣,٩	١١٥,٠	٤٥,٦

يتضح من الجدول (٢٥) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين في مجال٠(المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية)، هو خيار كليهما فقد بلغ (١١٥,٠) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٦) مما يشير أن هناك اتفاقاً بين المعلمين على أن فقرات مجال (المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية) يتم التعرف عليها في برامج الإعداد الجامعي، وبالتالي هي تضع الأرضية المناسبة لمرحلة النمو المهني في المدرسة. أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار كليهما ونصها (يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية).

ثانيا: مجال التخطيط السنوي واليومي

يشير الجدول(٢٦) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي

الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقـرات مجـال التخطـيط الـسنوي واليومي.

الجدول (٢٦)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال التخطيط السنوي واليومي الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٩	يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن	٥٢	٢٠,٦	٩٧	٣٨,٥	١٠٢	٤٠,٥
١٠	يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس.	٣٨	١٥,١	١٢٦	٥٠,٠	٨٧	٣٤,٥
١١	يراعي مستويات الأهداف العقلية (المعرفية) والنفس حركية (المهارية) والوجدانية (قيم واتجاهات)	٣٧	١٤,٧	١١٢	٤٤,٤	١٠٢	٤٠,٥
١٢	يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية	٣٦	١٤,٣	١٤٢	٥٦,٣	٧٣	٢٩,٠
١٣	يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية.	٣٠	١١,٩	١٣٦	٥٤,٠	٨٥	٣٣,٧
١٤	يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة.	٢٣	٩,١	١١١	٤٤,٠	١١٧	٤٦,٤
١٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣٢	١٢,٧	١٣٣	٥٢,٨	٨٥	٣٣,٧
١٦	يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها.	٣٠	١١,٩	١٦٦	٦٥,٩	٥٥	٢١,٨
١٧	يحدد المصادر والمراجع في إثراء موضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية.	٥٤	٢١,٤	٩٩	٣٩,٣	٩٨	٣٨,٩
١٨	يحدد التقويم المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي	٢٨	١١,١	١٤٤	٥٧,١	٧٩	٣١,٣
١٩	يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية.	٢٣	٩,١	١٣٨	٥٤,٨	٩٠	٣٥,٧
متوسط التكرارات (الكلي)		٣٦,٠	١٤,٣	١٢٠,٧	٤٧,٩	٩٤,٣	٣٧,٤

يتضح من الجدول (٢٦) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسـة أو كليهمـا والتـي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في مجال

(التخطيط السنوي واليومي)، هو خيار النمو المهني في المدرسة فقد بلغ (١٢٠,٧) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٧,٩)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين المعلمين على أن فقرات مجال التخطيط السنوي واليومي يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة، وبالتالي النمو مهنيا من خلالها،أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعا لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة) وفقرة (يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية).

ثالثا: مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف

يشير الجدول (٢٧) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف.

الجدول (٢٧)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٢٠	يعرف طرق التدريس التقليدية	٤٣	١٧,١	٩٥	٣٧,٧	١١٣	٤٤,٨
٢١	يعرف طرق التدريس الحديثة.	٢٩	١١,٥	١١٨	٤٦,٨	١٠٤	٤١,٣
٢٢	يوظف المفاهيم والعلاقات الخاصة بالدراسات الاجتماعية في استنباط القيم والاتجاهات وتدريسها.	٣٤	١٣,٥	٩٣	٣٦,٩	١٢٤	٤٩,٢
٢٣	يستخدم الأحداث الجارية في عملية التعلم والتعليم.	٢٩	١١,٥	١٠٧	٤٢,٥	١١٥	٤٥,٦
٢٤	يستخدم أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الموقف التعليمي.	٣٩	١٥,٥	١١٣	٤٤,٨	٩٨	٣٨,٩
٢٥	يستخدم الأسئلة السابرة في تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية.	٣٢	١٢,٧	١٢٣	٤٨,٨	٩٦	٣٨,١

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٢٦	يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي.	١٩	٧,٥	١٣٥	٥٣,٦	٩٦	٣٨,١
٢٧	ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.	٢٧	١٠,٧	١٣٤	٥٣,٢	٩٠	٣٥,٧
٢٨	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	٢٥	٩,٩	١٣٢	٥٢,٤	٩٤	٣٧,٣
٢٩	يستخدم اللغة العربية الواضحة أثناء الموقف التعليمي.	٢٩	١١,٥	١٠٣	٤٠,٩	١١٨	٤٦,٨
٣٠	يعرض عناصر وأفكار الدرس بشكل منظم وواضح على السبورة.	٢٢	٨,٧	١٣٣	٥٢,٨	٩٥	٣٧,٧
	متوسط التكرارات (الكلي)	٢٩,٨	١١,٨	١١٦,٩	٤٦,٤	١٠٣,٩	٤١,٢

يتضح من الجدول (٢٧) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في مجال (إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف)، هو خيار النمو المهني في المدرسة فقد بلغ (١٦,٩) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٦,٤)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين المعلمين على أن فقرات مجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة، وبالتالي النمو مهنياً من خلالها، أما أهم الفقرات في هذا تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي)

رابعا: مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية

يشير الجدول(٢٨) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

الجدول (٢٨)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٣١	يعد ويصمم الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدراسات الاجتماعية.	٥٢	٢٠,٦	١٠٤	٤١,٣	٩٥	٣٧,٧
٣٢	يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية.	٢٣	٩,١	١٢٨	٥٠,٨	١٠٠	٣٩,٧
٣٣	يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.	٣٠	١١,٩	١٢٤	٤٩,٢	٩٧	٣٨,٥
٣٤	يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم.	٢٧	١٠,٧	١٢١	٤٨,٠	١٠٣	٤٠,٩
٣٥	يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية.	٣٠	١١,٩	١١٠	٤٣,٧	١١١	٤٤,٠
٣٦	يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي.	٢٥	٩,٩	١٢١	٤٨,٠	١٠٥	٤١,٧
٣٧	يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية.	٣٦	١٤,٣	١١٢	٤٤,٤	١٠٣	٤٠,٩
٣٨	يستخدم الحاسوب و(شبكة الانترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية.	٣٠	١١,٩	١١٩	٤٧,٢	١٢	٤,٨
٣٩	يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم.	٣١	١٢,٣	١٢	٤,٨	٩٧	٣٨,٥
٤٠	يوظف الأعياد الدينية والوطنية في توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية.	٢٩	١١,٥	١٠٣	٤٠,٩	١١٩	٤٧,٢
	متوسط التكرارات (الكلي)	٣١,٣	١٢,٤	١٠٥,٤	٤١,٨	٩٤,٢	٣٧,٤

يتضح من الجدول(٢٨) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في مجال(استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية)، هو خيار النمو المهني في المدرسة فقد بلغ(١٠٥,٤) وبنسبة مئوية مقدارها (٤١,٨)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين المعلمين على أن فقرات مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في

المدرسة، وبالتالي النمو مهنياً من خلالها، أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم).

خامسا: مجال استراتيجيات التقويم وأدواته

يشير الجدول(٢٩) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال إستراتيجيات التقويم وأدواته.

الجدول (٢٩)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٤١	يستخدم إستراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.	٤٧	١٨,٧	١١٣	٤٤,٨	٩١	٣٦,١
٤٢	يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.	٣٠	١١,٩	١٣٨	٥٤,٨	٨٢	٣٢,٥
٤٣	يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.	٢٤	٩,٥	١٤٩	٥٩,١	٧٨	٣١,٠
٤٤	يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم	٢٥	٩,٩	١٥٥	٦١,٥	٧١	٢٨,٢
٤٥	يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.	٢٤	٩,٥	١٥٠	٥٩,٥	٧٦	٣٠,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		٣٠,٠	١١,٩	١٤١,٠	٥٦,٠	٧٩,٦	٣١,٦

يتضح من الجدول(٢٩) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في مجال

(إستراتيجيات التقويم وأدواته)هو خيار النمو المهني في المدرسة، فقد بلــغ (١٤١,٠) وبنــسبة مئوية مقدارها (٥٦,٠)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بــين المعلمــين علــى أن فقــرات مجــال إستراتيجيات التقويم وأدواته يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة، وبالتالي النمو مهنياً من خلالها. أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظــر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يعمل على بنــاء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم)، أما أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيــار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضــمن خيــار بــرامج الإعداد الجامعي ونصها (يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها) وفقــرة (يــدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي).

سادسا: مجال ذات المعلم وشخصيته:

يشير الجدول(٣٠) إلى الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهنــي لمعلمــي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين من خلال فقرات مجال ذات المعلم وشخصيته

الجدول (٣٠)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة توليد الكفايات التدريسية في مجال ذات المعلم وشخصيته من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٤٦	يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها.	٥٣	٢١,٠	٩٢	٣٦,٥	١٠٦	٤٢,١
٤٧	يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها.	٣٦	١٤,٣	٩٥	٣٧,٧	١٢٠	٤٧,٦
٤٨	ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني.	٣٦	١٤,٣	٦٨	٢٧,٠	١٤٧	٥٨,٣
٤٩	يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي	٣١	١٢,٣	١٤٥	٥٧,٥	٧٥	٢٩,٨
٥٠	يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي	٣٧	١٤,٧	١٣٧	٥٤,٤	٧٧	٣٠,٦
٥١	يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة	٣٢	١٢,٧	١٣٣	٥٢,٨	٨٥	٣٣,٧

الرقم	الفقــــــــرة	برامج الإعداد الجامعي		النمو المهني في المدرسة		كلاهما	
		متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
٥٢	ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب.	٣٩	١٥,٥	٩٠	٣٥,٧	١٢١	٤٨
٥٣	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	٣٣	١٣,١	٨٢	٣٢,٥	١٣٦	٥٤
٥٤	يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها.	٣٣	١٣,١	١٣٦	٥٤,٠	٨٢	٣٢,٥
٥٥	يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية.	٣٠	١١,٩	١٨٨	٥٠,١	٩٣	٣٦,٩
٥٦	يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار	٢٨	١١,١	١٠١	٤٠,١	١١٩	٤٧,٢
متوسط التكرارات (الكلي)		٣٥,٣	١٤,٠	١١٥,٢	٤٥,٧	١٠٥,٥	٤١,٩

يتضح من الجدول(٣٠) أن متوسط التكرارات لأعلى خيار الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة أو كليهما والتي بدورها تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في مجال (ذات المعلم وشخصيته) هو خيار النمو المهني في المدرسة فقد بلغ (١١٥,٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٧)، مما يشير أن هناك اتفاقاً بين المعلمين على فقرات مجال ذات المعلم وشخصيته يتم التعرف عليها في أثناء الخدمة في المدرسة، وبالتالي النمو مهنياً من خلالها، أما أهم الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار النمو المهني في المدرسة ونصها (يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية)، أما أهم أقل الفقرات في هذا المجال تبعاً لخيار المرحلة الذي تتولد فيه من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي ضمن خيار برامج الإعداد الجامعي ونصها (يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار).

يبين جدول (٣١) إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على أسئلة المقابلة المتعلقة بالنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين، علما بان عدد الخبراء التربويين والمعلمين الذين تم مقابلتهم (٥٠)منهم (٣٣) خبيرا (١٧) معلما.

جدول (٣١)

التكرارات والنسب المئوية لمحاور إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على أسئلة المقابلة من وجهة نظرهم

السؤال	محاور إجابات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
السؤال الخامس: كيف ينمو معلم الدراسات الاجتماعية في مجال عمله ؟	الاطلاع المستمر على المعلومات الحديثة في مجال تخصص الدراسات الاجتماعية.	٤١	٨٢%
	التغذية الراجعة من خلال تقويم نفسه باستمرار	٣٦	٧٢%
	إجراء البحوث والدراسات لميدانية	٣٨	٧٦%
	الدورات التدريبية وبرامج التأهيل التربوي	٣٦	٧٢%
	تبادل الزيارات بين المعلمين وحصص المشاهدة	٣٤	٦٨%
السؤال السادس: ما الدور الذي ترى أن على المدرسة القيام به لتحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية؟	توفير الإمكانات المادية لنجاح عملية التعلم والتعليم	٤٣	٨٦%
	توفير مكتبة متكاملة المحتويات	٤٢	٨٤%
	توفير مختبرات علمية وحاسوبيه وغرفة مصادر تعلم	٤١	٨٢%
	عقد حلقات النقاش بين العاملين في المدرسة	٣١	٦٢%
	توفير بيئة تعليمية تربويه مشجعة على العمل والعطاء	٢٩	٥٨%
السؤال السابع: هل المدرسة في الوضع الحالي مهيأة لنمو معلمي الدراسات الاجتماعية مهنيا ؟	غير معدة بشكل كامل لتحقيق النمو المهني	٣٥	٧٠%
	برنامج المعلم المدرسي مثقل بالواجبات الكتابية و الحصص الدراسية	٣٧	٧٤%
	ازدحام الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من الطلبة	٤٦	٩٢%
	ضعف الإمكانات المادية للمدرسة	٣٨	٧٦%
	افتقار المدرسة للكفاءات التربوية داخلها	٢٠	٤٠%

يبين الجدول أن محاور الإجابة عن هذه الأسئلة كانت مرتبة حسب تكرارها كالأتي:

السؤال الخامس:محور الاطلاع المستمر على المعلومات الحديثة في مجال تخصص الدراسات الاجتماعية، و محور إجراء البحوث والدراسات الميدانية، ومحور التغذية الراجعة من خلال تقويم نفسه باستمرا،ر و محور الدورات التدريبية وبرامج التأهيل التربوي، ومحور تبادل الزيارات بين المعلمين وحصص المشاهدة، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله: (إن عملية النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية مستمرة، فلا بد للمعلم أن يحاول الاطلاع على كتب المادة التي يدرسها لطلابه حتى يستطيع أن يقيم نفسه تقويماً ذاتياً وهذا جزء أساسي من عمل المعلم، بمعنى أنا أدرّس مادة من المواد أثناء الموقف التدريسي، قد اصطدم ببعض الثغرات، قد أشعر بيني وبين نفسي أني قصرت في هذا الجانب، أهملت في جانب وركزت على جانب آخر فلا بد من عملية المراجعة والموازنة، وهي مهمة في النمو المهني للمعلم حتى يستطيع أن يتلافى التغيرات والصعوبات ونقاط الضعف التي تواجهه في عمله، وبالتالي يستطيع أن يتلافاها في جوانب أخرى وفي مراحل أخرى.

السؤال السادس: محور توفير الإمكانات المادية لنجاح عملية التعلم والتعليم، و محور توفير مكتبة متكاملة المحتويات، و محور توفير مختبرات علمية وحاسوبية وغرفة مصادر تعلم، و محور عقد حلقات النقاش بين العاملين في المدرسة، و محور توفير بيئة تعليمية تربويه مشجعة على العمل والعطاء، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله: (إن المدرسة تتمثل في البيئة الصفية التي تنفذ فيها كامل فعاليات التعليم، لذلك لابد أن تتوافر فيها كامل وكافة الإمكانات والأدوات الأساسية الضرورية لنجاح المعلم في عمله، لا بد أن يكون هناك مكتبة فيها العدد الكافي من المراجع التي تناسب التخصصات كافة وكل المراحل، يجب أن يكون فيها مجموعة من الوسائل التعليمية، يجب أن يكون البناء المدرسي مهيئا وواسعاً مناسباً لحجم الطلاب ومع طبيعة المادة العلمية، فيها مختبرات علمية وحاسوبيه فيها غرف للوسائل والمصادر التعليمية حتى يستطيع المعلم أن يحصل على كل شيء لتنفيذ عمله المدرسي على أكمل وجه، هنا لابد من التذكير بدور مدير المدرسة في تهيئة نفسية المعلم من خلال إعطاء فكرة عن طبيعة العمل المدرسي وتعريفه بمكونات المدرسة، وهذا خاص بالمعلمين الجدد وتعريفه بزملاء العمل والاستفادة من خبراتهم في إدارة الصف وحصص المشاهدة وتبادل الزيارات، هذه كلها أمور قد تسم في تحقيق نمو مهني للمعلمين).

السؤال السابع: محور ازدحام الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من الطلبة، و محور ضعف الإمكانات المادية للمدرسة، و محور برنامج المعلم المدرسي مثقل بالواجبات الكتابية و

الحصص الدراسية، ومحور غير معدة بشكل كامل لتحقيق النمو المهني، و محور افتقار المدرسة للكفاءات التربوية داخلها، و وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشار بقوله: (إن المدرسة بوضعها الحالي لا نستطيع أن نقول إنها مهيأة مئة بالمائة لإحداث نمو مهني مقصود وواضح وفاعل ذي أثر ملموس، لكن هي تساهم بجزء من النشاط التدريبي أو النمو المهني، لكن المدرسة كما نعلم مواردها محدودة وضعيفة وحلقات الحوار التي تدور بين المعلمين وبين المدير والمعلمين وتبادل الزيارات ربما تكون جزءاً من عملية التنمية المهنية التي توفرها المدرسة للمعلمين داخل أسوارها).

السؤال الرابع: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه:

ما المشكلات التي تعيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

يبين الجدول(٣٢) مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين لمجالات استبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

الجدول (٣٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة ودرجة المجال الكلي للمجالات الفرعية لاستبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٤	اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني	٤,١٥	٠,٥٨	مرتفعة
٢	٣	طبيعة التدريس في المدرسة	٣,٨٦	٠,٥٧	مرتفعة
٣	٢	التدريب والتأهيل التربوي	٣,٨٠	٠,٥٨	مرتفعة
٤	١	الإدارة التربوية	٣,٧٣	٠,٦١	مرتفعة
الكلي			٣,٨٩	٠,٥٣	مرتفعة

يبين الجدول (٣٢) أن المتوسط الحسابي لمجالات استبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية قد بلغ (٣,٨٩)، مما يشير إلى اتفاق كبير بين الخبراء التربويين على أن هذه المجالات وما يندرج تحتها من فقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وبالتالي جاءت قيم المتوسطات الحسابية لمشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين بين متوسط حسابي (٤,١٥) في حدها الأعلى، ومتوسط حسابي (٣,٧٣) في حدها الأدنى، ويلاحظ أن مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني قد حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي(٤,١٥)، ومجال طبيعة التدريس في المدرسة قد حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، ومجال التدريب والتأهيل التربوي قد حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، مجال الإدارة التربوية قد حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي(٣,٧٣).

وفيما يلي نتائج كل مجال من مجالات مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا.

أولا: مجال الإدارة التربوية

يشير الجدول (٣٣) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال الإدارة التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (٣٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال الإدارة التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازلي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١	التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب.	٤,٠٤	٠,٧٩	مرتفعة
٢	٩	عدم توفر مراكز تدريبية مناسبة في الميدان التربوي لتحقيق النمو المهني.	٣,٨٨	٠,٩٥	مرتفعة
٣	٥	عدم إعطاء أهمية للبحوث التي يقوم بها المعلمون مقارنة ببحوث المؤسسات التربوية الأخرى.	٣,٧٩	١,٠٦	مرتفعة
٤	٢	تدني مشاركة أطراف العملية التربوية في التخطيط للنمو المهني.	٣,٧٩	٠,٨٥	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٥	٣	اعتماد مبدأ الإدارة المركزية داخل المؤسسة التربوية	٣,٧١	٠,٩٧	مرتفعة
٦	٨	تدني ثقة الإدارة التربوية بقدرة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريسية لتحقيق النمو المهني.	٣,٧٠	٠,٩٥	مرتفعة
٧	٤	انخفاض مستوى مشاركة المؤسسات التربوية في تحقيق النمو المهني.	٣,٦٣	١,٠٠	متوسطة
٨	٦	ضعف آليات التعاون بين المعلمين والإداريين والمشرفين في تحقيق النمو المهني.	٣,٦١	١,٠٢	متوسطة
٩	٧	ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين.	٣,٤١	١,١٧	متوسطة
الكلي			٣,٧٣	٠,٦١	مرتفعة

يتضح من الجدول (٣٣) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الإدارة التربوية قد بلغ (٣,٧٣) مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء التربويين على أن هذه الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين وحصلت على أدنى متوسط حسابي).

ثانيا: مجال التدريب والتأهيل التربوي:

يشير الجدول(٣٤) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال التدريب والتأهيل التربوي من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (٣٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال التدريب والتأهيل التربوي من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٠	١٢	الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.	٤,٠٤	٠,٩٣	مرتفعة
١١	١٠	التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.	٣,٨٤	٠,٩٣	مرتفعة
١٢	١٤	محدودية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق النمو المهني.	٣,٨٢	٠,٨٦	مرتفعة
١٣	١٥	ضعف أساليب التدريب وغياب التخطيط لعملية التنمية المهنية المستدامة.	٣,٨٠	٠,٧٧	مرتفعة
١٤	١٣	ضعف استراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين.	٣,٧٣	٠,٨٤	مرتفعة
١٥	١١	اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني.	٣,٥٥	١,٠٩	متوسطة
الكلي			٣,٨٠	٠,٥٨	مرتفعة

يتضح من الجدول(٣٤) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التدريب والتأهيل التربوي قد بلغ (٣,٨٠)، مما يشير إلى اتفاق كبير بين الخبراء التربويين على أن هذه الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني).

ثالثا: مجال طبيعة التدريس في المدرسة:

يشير الجدول (٣٥) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال طبيعة التدريس في المدرسة من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (٣٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال طبيعة التدريس في المدرسة من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٦	١٧	تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة.	٤,١٦	٠,٦٨	مرتفعة
١٧	١٨	ازدحام الصفوف الدراسية بإعداد كبيرة من الطلبة.	٤,١٣	٠,٩٠	مرتفعة
١٨	١٩	غياب دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية	٣,٩١	١,٠٥	مرتفعة
١٩	٢٢	محدودية الفرص لعقد حلقات النقاش والحوار وورش التدريب فيما بين المعلمين داخل المدرسة.	٣,٨٢	٠,٨٨	مرتفعة
٢٠	٢٠	محدودية المصادر المعرفية المتوفرة في المدرسة لتحقيق النمو المهني.	٣,٨٠	١,٠٠	مرتفعة
٢١	٢١	غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني.	٣,٧٧	٠,٩١	مرتفعة
٢٢	١٦	البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني.	٣,٧٥	٠,٩٨	مرتفعة
الكلي			٣,٨٦	٠,٥٧	مرتفعة

يتضح من الجدول(٣٥) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال المجال طبيعة التدريس في المدرسة قد بلغ (٣,٨٦)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء التربويين، على أن هذه الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت

الفقرة التي نصها (تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة)،أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني).

رابعا: اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني:

يشير الجدول (٣٦) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (٣٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني من وجهة نظر الخبراء التربويين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٢٣	٢٨	غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني.	٤,٥٢	٠,٦٠	مرتفعة
٢٤	٢٧	محدودية الإطلاع على البحوث التربوية والدراسات التي تهم المعلمين في نموهم المهني	٤,٣٢	٠,٧٩	مرتفعة
٢٥	٢٦	تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني	٤,٢٩	٠,٨٩	مرتفعة
٢٦	٢٥	رفض المعلمين لفكرة تدريب بعضهم بعضاً لتحقيق النمو المهني.	٤,٠٥	٠,٨٠	مرتفعة
٢٧	٢٤	التركيز على الأساليب التقليدية في قطع المنهاج المقرر.	٣,٩٨	٠,٨٦	مرتفعة
٢٨	٢٣	نظرة المعلمين للتعليم بأنه وظيفة.	٣,٩٥	١,٠٧	مرتفعة
٢٩	٢٩	قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد.	٣,٩١	٠,٧٧	مرتفعة
الكلي			٤,١٥	٠,٥٨	مرتفعة

يتضح من الجدول(٣٦) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني قد بلغ (٤,١٥)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء التربويين، على أن هذه

الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها (غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر الخبراء التربويين، فقد كانت الفقرة التي نصها(قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد).

يبين الجدول (٣٧) مشكلات و النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين لمجالات استبانة المشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

جدول (٣٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة ودرجة المجال الكلي للمجالات الفرعية لاستبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	الرقم المجال	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٤	اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني	٣,٨٣	٠,٧٤	مرتفعة
٢	٣	طبيعة التدريس في المدرسة	٣,٧٣	٠,٦٨	مرتفعة
٣	١	الإدارة التربوية	٣,٦٨	٠,٧١	مرتفعة
٤	٢	التدريب والتأهيل التربوي	٣,٦٧	٠,٨٠	متوسطة
الكلي			٣,٧٤	٠,٦٣	مرتفعة

يتضح من الجدول(٣٧) أن المتوسط الحسابي لمجالات استبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية قد بلغ (٣,٧٤)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين، على أن هذه المجالات وما يندرج تحتها من فقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وبالتالي جاءت قيم المتوسطات الحسابية لمجالات استبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين بين متوسط حسابي (٣,٨٣) في حدها الأعلى، ومتوسط حسابي (٣,٦٧) في حدها الأدنى، ويلاحظ أن مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني قد حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي(٣,٨٣)، ومجال طبيعة التدريس في المدرسة قد حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي(٣,٧٣)، ومجال الإدارة التربوية قد

حصل على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي(٣,٦٧)، في حين أن مجال التدريب والتأهيل التربوي قد حصل على تقدير متوسط بمتوسط حسابي(٣,٧٤)، وبذلك يلاحظ أن جميع المجالات قد حصلت على تقدير مرتفع باستثناء مجال التدريب والتأهيل التربوي، فقد حصل على تقدير متوسط بمتوسط حسابي(٣,٧٤).

وفيما يلي نتائج كل مجال من مجالات مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا.

أولا: مجال الإدارة التربوية

يشير الجدول (٣٨) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال الإدارة التربوية من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (٣٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال الإدارة التربوية من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٧	ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين.	٣,٨١	١,٢٣	مرتفعة
٢	٩	عدم توفر مراكز تدريبية مناسبة في الميدان التربوي لتحقيق النمو المهني.	٣,٨٠	١,٠٧	مرتفعة
٣	٣	اعتماد مبدأ الإدارة المركزية داخل المؤسسة التربوية	٣,٧٤	١,٠٤	مرتفعة
٤	٢	تدني مشاركة أطراف العملية التربوية في التخطيط للنمو المهني.	٣,٧٤	٠,٩٨	مرتفعة
٥	١	التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب.	٣,٧٢	٠,٩٣	مرتفعة
٦	٥	عدم إعطاء أهمية للبحوث التي يقوم بها المعلمون مقارنة ببحوث المؤسسات التربوية الأخرى.	٣,٧٢	١,١٩	مرتفعة
٧	٤	انخفاض مستوى مشاركة المؤسسات التربوية في تحقيق النمو المهني.	٣,٦٧	١,٠٨	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٨	٨	تدني ثقة الإدارة التربوية بقدرة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريسية لتحقيق النمو المهني.	٣,٥٢	١,٢٢	متوسطة
٩	٦	ضعف آليات التعاون بين المعلمين والإداريين والمشرفين في تحقيق النمو المهني.	٣,٤٥	١,١٩	متوسطة
الكلي			٣,٦٨	٠,٧١	مرتفعة

يتضح الجدول(٣٨) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال (الإدارة التربوية) قد بلغ (٣,٦٨)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين، على هذه الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (ضعف آليات التعاون بين المعلمين والإداريين والمشرفين في تحقيق النمو المهني).

ثانيا: مجال التدريب والتأهيل التربوي

يشير الجدول(٣٩) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال التدريب والتأهيل التربوي من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (٣٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال التدريب والتأهيل التربوي من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٠	١٢	الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.	٣,٨٢	٠,٩٩	مرتفعة
١١	١١	اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني.	٣,٧٥	٠,٩١	مرتفعة
١٢	١٠	التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.	٣,٧٤	١,١٥	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٣	١٤	محدودية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق النمو المهني.	٣,٦١	١,١٥	متوسطة
١٤	١٥	ضعف أساليب التدريب وغياب التخطيط لعملية التنمية المهنية المستدامة.	٣,٥٦	١,٠٩	متوسطة
١٥	١٣	ضعف استراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين.	٣,٥٤	١,١٠	متوسطة
الكلي			٣,٦٧	٠,٨٠	متوسطة

يتضح من الجدول(٣٩) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التدريب والتأهيل التربوي قد بلغ(٣,٦٧)، مما يشير أن اتفاق المعلمين على فقرات هذا المجال كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم،أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (ضعف إستراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين).

ثالثا: مجال طبيعة التدريس في المدرسة

يشير الجدول (٤٠) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال طبيعة التدريس في المدرسة من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الجدول (٤٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال طبيعة التدريس في المدرسة من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٦	١٧	تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة.	٤,١٧	٠,٨٧	مرتفعة
١٧	١٨	ازدحام الصفوف الدراسية بإعداد كبيرة من الطلبة.	٤,٠٦	١,١٥	مرتفعة
١٨	١٦	البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني.	٣,٩٨	١,٠٩	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٩	١٧	محدودية المصادر المعرفية المتوفرة في المدرسة لتحقيق النمو المهني.	٣,٨١	١,٠٧	مرتفعة
٢٠	٢٢	محدودية الفرص لعقد حلقات النقاش والحوار وورش التدريب فيما بين المعلمين داخل المدرسة.	٣,٦٤	١,١٦	متوسطة
٢١	١٩	غياب دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية.	٣,٥٠	١,١٢	متوسطة
٢٢	٢١	غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني.	٣,٣٦	١,١٨	متوسطة
الكلي			٣,٧٣	٠,٦٨	مرتفعة

يتضح من الجدول(٤٠) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال (طبيعة التدريس في المدرسة) قد بلغ (٣,٧٣)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين، على أن هذه الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني).

رابعا: مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني

يشير الجدول(٤١) إلى مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال فقرات مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الجدول (٤١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والرتبة للفقرات المعبرة عن مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني من وجهة نظر المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٢٣	٢٦	تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني	٤,٣٢	١,٠٠	مرتفعة
٢٤	٢٨	غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني.	٤,٢٧	١,٠١	مرتفعة
٢٥	٢٧	محدودية الإطلاع على البحوث التربوية والدراسات التي تهم المعلمين في نموهم المهني.	٣,٨٨	١,٠١	مرتفعة
٢٦	٢٣	نظرة المعلمين للتعليم بأنه وظيفة.	٣,٨٧	١,١١	مرتفعة
٢٧	٢٤	التركيز على الأساليب التقليدية في قطع المنهاج المقرر.	٣,٦٩	١,١٧	مرتفعة
٢٨	٢٥	رفض المعلمين لفكرة تدريب بعضهم بعضاً لتحقيق النمو المهني.	٣,٦١	١,٠٨	متوسطة
٢٩	٢٩	قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد.	٣,١٦	١,٣٦	متوسطة
الكلي			٣,٨٣	٠,٧٤	مرتفعة

يتضح من الجدول(٤١) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال (اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني) قد بلغ (٣,٨٣)، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أن هذه الفقرات تمثل مشكلات ومعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم، أما أهم الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين فقد كانت الفقرة التي نصها (تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني)، أما أقل الفقرات في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت الفقرة التي نصها (قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد).

ويبين الجدول (٤٢) إجابات الخبراء التربويين والمعلمين على سؤال المقابلة المتعلقة بمشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين

والمعلمين،علما بأن عدد الخبراء والمعلمين الذين تم مقابلتهم (٥٠)منهم ثلاثة وثلاثــون خبيــراً وسبعة عشر معلما.

جدول (٤٢)

التكرارات والنسب المئوية لمحاور إجابات الخبراء التربويين والمعلمين عن سؤال مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم مرتبة ترتيبا تنازليا.

محاور إجابات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
مشكلات إدارية ممثلة في إدارة المدرسة مع المعلمين مع المعلمين والإدارة التعليمية المركزية	٣٨	%٧٦
مشكلات التدريب ممثلة في وقت التدريب وماهية التدريب (المحتوى)	٣٣	%٦٦
مشكلات في البيئة المدرسية (أدوات، أجهزة، إمكانات، بناء المدرسة،حجم الغرف الصفية)	٣٠	%٦٠
مشكلات مادية ممثلة في عدم تعزيز المعلم ماديا نتيجة تقدمه مهنيا	٢٧	%٥٤
ضعف تفاعل عناصر العملية التربويــة داخــل المدرسة	٢٦	%٥٢
مشكلات في ذات المعلم وعدم رغبته في مواصلة النمو المهني ونظرته السلبية جاه النمو المهني.	٢٥	%٥٠

يتضح من الجدول(٤٢) أن محاور الإجابة عن هذه السؤال كانت مرتبة حسب تكراراتها كالأتي:

محور مشكلات إدارية ممثلة في إدارة المدرسة مع المعلمين والإدارة التعليمية المركزية، و محور مشكلات التدريب ممثلة في وقت التدريب وماهية التــدريب (المحتــوى)، و محــور مشكلات في البيئة المدرسية (أدوات، أجهزة، إمكانات، بناء المدرسة،حجم الغرف الصفية)، و محور مشكلات مادية ممثلة في عدم تعزيز المعلم ماديا نتيجة تقدمه مهنيا و محور ضعف تفاعل عناصر العملية التربوية داخل المدرسة، و محور مشكلات في ذات المعلم وعدم رغبتــه فــي مواصلة النمو المهني ونظرته السلبية تجاه النمو المهني، وفي إجابة لرأي خبير تربوي أشــار بقوله:(إن هناك مشكلات عديدة فبعضها مشكلات خاصة بالمعلم نفــسه، أو تكــون خاصــة

بالإدارة التعليمية أو المدرسة، ربما تكون هناك مشكلات مادية و مشكلات اجتماعيـــة، المعلـــم نفسه قد لا يقبل التغيير أو التطوير أو لا يحاول أن ينمي نفسه مهنياً، كما أن المدرسة قـــد لا تتوافر فيها الإمكانات والظروف المناسبة لتقديم نمو مهني سليم، لأن النمو المهني يحتاج إلـــى تدريب وورش و اجتماعات، ربما ضغط البرنامج المدرسي أو قطع المنهاج المقرر، و نصاب المعلم من الحصص قد يكون معيقاً لعملية النمو المهني، فأحيانا تستغل أيام العطل في عمليات التدريب، وهو يوم راحة المعلم بعد عناء أسبوع كامل من العمل المدرسي، يحدد في هذا اليـــوم دورات تدريبية هذه العملية متعبة لنفسية المعلم، كذلك البرامج التي تعد من قبل الـــوزارة قـــد تكون تقريبا ذات البرامج التي تطبق من عدة سنوات، هذه البرامج يجب أن تجـــدد وان تكـــون مواكبة لروح العصر، ومشكلات مادية إمكانات ما تخصص للتدريب في الوزارة تخصص مبالغ للتدريب محدودة فالوضع الاقتصادي ينعكس سلبا على عمل برامج تدريبه، عدم وجود حـــوافز للمعلم سواء مادية أم معنوية وغيرها العديد من المشكلات التي تواجه النمو المهنـــي لمعلمـــي الدراسات الاجتماعية).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفيما يلي مناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية وكفايتهم التدريسية المرتبطة بها، من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

مناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال تم من خلال الأسس التربوية التي وردت في الأدب التربوي المتعلق بالنمو المهني التي تم استشارة الخبراء التربويين فيها من خلال الدراسة الاستطلاعية

١- مناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية: لقد تم الإجابة على هذا السؤال من خلال تطبيق دراسة استطلاعية متضمنة مجموعة من الأسس التربوية التي تمثل الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومن خلال هذا الاستطلاع , تم أخذ أراء الخبراء التربويين في الجامعات الأردنية وبخاصة (أساتذة العلوم التربوية) لتحديد الأسس التربوية التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية , وأهم ما تضمنته الدراسة الاستطلاعية من أسس تربوية هو:

أولا- الأسس الفلسفية:

لقد ظهرت فلسفتان رئيسيتان تنظران إلى التعليم بأنه مهنة وهما الفلسفةالوضعيةوالتفسيرية

أ- **الفلسفة الوضعية:** لقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن موافقة الخبراء التربويين جاءت كبيرة على اعتبار أن الفلسفة الوضعية تمثل أساساً تربوياً حديثا للنمو المهني للمعلمين، من خلال نظرتها للمعلم في مجال عمله , من حيث الإعداد التربوي له والتطبيق داخل المؤسسة التربوية (المدرسة)، فهذه الفلسفة رأت أن الخبرة هي الأساس في عمل المعلم وأن التعميمات التي يتوصل إليها المعلم بالممارسة هي التي تؤدي إلى نموه المهني، فالمعلم في المدرسة يكتسب الخبرات بالممارسة الميدانية وبشكل متقن،لأنه يرى نتائج عمله مباشره على الطلبة، وتؤكد هذه الفلسفة على دور الخبراء التربويين في تزويد المعلم بالإرشادات التربوية الصحيحة لإنجاز عمله على أكمل وجه.

أما بالنسبة لأثر المشرف التربوي في تحقيق النمو المهني وفق رؤية هذه الفلسفة فهو كبير من خلال مفهوم الإشراف المقيم، وكذلك دور مدير المدرسة ودور المعلمين الخبراء في تبادل الزيارات وحصص المشاهدة.

ب- الفلسفة التفسيرية: لقد أكدت الفلسفة التفسيرية على أهمية الإطار النظري الذي يعطي المعلم المعرفة النظرية حول موضوعات مادة التخصص، كما أنها تعزز دور الخبرة في الميدان التربوي (المدرسة)،ولذا فإن أي عمل يقوم به المعلم لا بد أن يستند إلى أساس نظري حتى يحقق الأهداف المرجوة منه.ولعل الأسس النظرية التربوية التي يتلقاها الطالب (المعلم) في مرحلة الإعداد الجامعي لا تكون ذات فائدة، ما لم يفعلها المعلم أثناء الممارسة الواقعية في المدارس،و يصل من خلالها الى التأمل في ممارسته ويطبق النظريات التي تعلمها إلى ممارسات فعلية يكون تحديد القدرة على الحكم عليها من خلال النظريات التربوية الأساسية.

ج- النظرات المختلفة لعمل المعلم كأساس للنمو المهني: لقد تم تضمين الدراسة الاستطلاعية خمسة نماذج تربوية عالمية كما هي موضحة في الإطار النظري، يتم من خلالها تدريب المعلمين ونموهم مهنيا في مجالات الكفايات والمهارات التدريسية والنماذج هي (المعلم الموظف الجيد، المعلم – المدرس المبتدئ، المعلم صاحب الأداء الشمولي، المعلم المبتكر، المعلم الممارس المتأمل)، باستعراض محتوى هذه النماذج في الإطار النظري، نجد أن كل نموذج يقدم مجموعة من الكفايات التدريسية التي تؤدي إلى نمو المعلم مهنيا في مجال عمله من خلال إعطائه الإطار النظري القابل للتطبيق في الميدان التربوي (المدرسة)،إن تناول النظرات الخمس سالفة الذكر لعمل المعلم والمتبناة من قبل الأطراف المختلفة ذات العلاقة بإعداد المعلم، نجد أنها جميعا لا يمكن أن تكفي لما يتلقاه الطالب – المعلم في برامج إعداد المعلمين الجامعيين. وإذا كانت أكثر النظرات سلوكية (الموظف الجيد) يتطلب أن يقوم المعلم بالأداء الصفي الصحيح، فإن ذلك يتطلب نمواً مهنياً، لأن المعلم في الغرفة الصفية شمولي وديناميكي وغير ثابت ؛ وإذا ما انتقلنا إلى أي تصور آخر لعمل المعلم (المبتكر، الأكاديمي، المبتدئ، الشخص الشامل، الممارس، المتأمل) فإنها جميعا تتطلب نمواً متعدد الأبعاد ومتنوع المهارات حتى يستطيع المعلم أن يحقق متطلبات أي من هذه النظرات.

د – الحركات التي أنتجت النمو المهني كمتطلب:

– **حركة فاعلية المدرسة:**تعتبر المدرسة المكان الطبيعي للنمو المهني للمعلمين،وكما هو موضح في الإطار النظري، تم الارتكاز إلى المدرسة كأساس للنمو المهني، فنتيجة للنقد الشديد لدور المدرسة وتراجع مخرجاتها التعليمية، بدأت المطالبات بإعطاء دور أكبر للمدرسة في تحسن مخرجاتها، و تحسين المخرجات يتطلب مدخلات جيدة، ومن ضمن هذه المدخلات المعلمين، فجاءت حركة فاعلية المدرسة لتحسين أداء العاملين فيها من خلال القيام بمجموعة من

النشاطات، لصقل خبرات المعلمين وزيادة كفاياتهم التدريسية.لابد من تضافر جهود المدرسة مع الجهود الفردية لتحسين أداء الأفراد المدرسي.

– **حركة تحسين المدرسة:** جاءت هذه من خلفية سلوكية فقد رأت أن المدرسة تتحسن من خلال زيادة كفايات المعلمين فيها،فالمعلم بحاجة إلى أن يحسن من ممارسته الصفية والأدائية في المدرسة،سعياً إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة ولتحسين صورة المدرسة في كلتا الحالتين لابد من تضافر جهود المدرسة مع الجهود الفردية لتحسين الأفراد سعياً لتحسين الأداء.كما تم توضيح نقاط التكامل بين الحركتين في الإطار النظري.

– **مداخل واستراتيجيات النمو المهني:** لقد شكلت مداخل واستراتيجيات النمو المهني منطلقات رئيسة في نمو المعلم مهنيا؛ فالممارسة المتأملة مثلت مدخلا لمفهوم تمهين التعليم من خلال التأكيد أن التأمل كما أشار جون ديوي في كتابه " كيف نفكر" يعطي المعلم القدرة على فهم ممارساته التدريسية وأفكاره ومعتقداته، كما يعطيه القدرة على توجيهها، كما شكل البحث الإجرائي مدخلا آخر للنمو المهني للمعلمين، حيث يعد أداة قوية في يد المعلم،لحل مشكلات الطلبة في مجال التحصيل والسلوك، كما يعد تقيد المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم أحد أبرز مداخل النمو المهني للمعلمين من منطلق الطبيعة الأخلاقية لمهنة التدريس، على اعتبار أن التدريس يسهم في تشكيل مستقبل أجيال قادمة، كما شكلت تكنولوجيا التعليم مدخلاً مهماً للنمو المهني للمعلمين من حيث الاطلاع والتدريب والنمو المهني عبر الشبكة العنكبوتية كنافذة متجددة لتقديم برامج وأنشطة التنمية المهنية.

– **قلة فاعلية التدريب أثناء الخدمة في العقدين الآخرين:** لقد شكل التدريب التربوي في العقدين الآخرين عبئاً ثقيلاً على المعلم؛ فوقت التدريب غبر مناسب، ومضمون التدريب لا يلبي طموح المعلم،إضافة إلى أن كفايات القائمين على التدريب كانت في أغلب الأوقات دون المستوى المطلوب للمعلم.

– **جوانب التنمية المهنية التي يصعب تغطيتها أو تغطى جزئيا من قبل برامج الإعداد:** لقد شكلت هذه الجوانب منطلقات تربوية هامة في مجال عمل المعلم، فكان لابد للمعلم من امتلاكها فكفاية إدارة الصف بالنسبة لمعلم الدراسات الاجتماعية لا يتعرف عليها إلا في أثناء عملة داخل المدرسة، كون البرامج الجامعية لا تتعرض لها من قريب أو بعيد،وكذلك كفايات التخطيط اليومي والسنوي وكفايات استراتيجيات التدريس والتقويم وكفايات استخدام الوسائل التعليمية وكفايات توظيف تكنولوجيا التعليم، في حين أن بعض الكفايات تغطى جزئيا في برامج الإعداد الجامعي، مثل كفاية إجراء البحوث الإجرائية وكفايات تحديث المعرفة.

أما بالنسبة لجوانب التنمية التي تقدم للمعلمين لزيادة كفاياتهم في المدرسة تتمثل في دورات الحاسوب (الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، الإنتل، الورد لينكس)، دورات تطوير المناهج الجديدة، دورات مهارات التفكير الناقد.

٢ – مناقشة نتائج أسئلة المقابلة المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية وكفايتهم التدريسية المرتبطة بها، من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

مفهوم النمو المهني لدى الخبراء التربويين والمعلمين: لقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية أن أبرز المحاور التي دار حولها تعريف النمو المهني للمعلم حسب وجهات نظر الخبراء التربويين والمعلمين هي: محور النمو المهني عملية متكاملة من أنظمة الإعداد والتأهيل التربوي حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٤٢%)، محور النمو المهني عملية مستمرة لمواكبة المستجدات في عملية التعلم والتعليم حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٢%)، محور النمو المهني يتمثل في اكتساب المهارات والكفايات التدريسية حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٦ %)، محور النمو المهني يتم في إطار التخطيط الجيد والمنظم للبرامج التدريبية حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٢%)، محور النمو المهني هو اطلاع المعلم على الإستراتيجيات التدريسية والنظريات التربوية حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٦٠%)، ويلاحظ أن مفهوم النمو المهني من خلال قراءة النسب المئوية واضح لدى الخبراء التربويين والمعلمين، ولكن يتضمن معرفتهم مطالبة بأن يتم النمو المهني في أطر تربوية مخطط لها وبدافع ذاتي من قبل المعلم حتى يتحقق الهدف المنشود منه وهو اكتساب كفايات ومهارات تدفع بالمعلم الأداء واجبه التدريسي على أكمل وجه صحيح.

هل التدريب والنمو المهني بديلان لبعضهما: لقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية أن أبرز المحاور التي دارت حول إجاباتهم هي: محور التدريب ليس بديلا للنمو المهني، حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٨٤%)، محور التدريب جزء من النمو المهني حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٨٦ %)، محور التدريب ليس بديلا للنمو المهني حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٨٠%)، محور التدريب مخطط له وفق قواعد وأسس علمية تربوية صحيحة حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٥٢%)، محور النمو المهني عملية شاملة تتضمن التدريب وتغطي ما بعد التدريب حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٥٨ %)، ويلاحظ من خلال إجابات الخبراء التربويين والمعلمين أن مفهوم النمو المهني أوسع من التدريب، في حين أن التدريب يشكل مدخلا عمليا للنمو المهني، فعن طريق التدريب ينمو المعلم مهنيا، وهذا ما تأخذ

به وزارة التربية والتعليم في عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد والقدامى، فعند انطلاق العام الدراسي يبدأ قسم الإشراف التربوي في كل مديرية تربية تحديد الدورات بالتنسيق مع مديرية الإشراف والتأهيل التربوي أولى هذه الدورات يكون دورة المعلمين الجدد ثم دورات الحاسوب و الدورات التدريبية التي تؤدي إلى نمو المعلمين مهنيا.كذلك تلجأ وزارة التربية والتعليم إلى إعطاء المعلمين فرصة الدراسة في الجامعات الأردنية للحصول على دبلوم التربية، وهذا يشكل جزءاً من التدريب والتأهيل للمعلم أثناء الخدمة لتحقيق النمو المهني لهم.وتؤكد استجابات الخبراء والمعلمين أن الخضوع للدورات التدريبية لا يعد نمواً مهنيا بحد ذاته، ولكن الاستخدام الدافع الذاتي للحصول على المعرفة من هذه الدورات هو الذي يحدث النمو المهني المطلوب، ولذا فإن مسوؤلية المؤسسة التربوية تتمثل في تخطيط البرامج التدريبية التي تحقق الحاجات التدريبية للمعلمين، كما يلقى على عاتق المعلمين أنفسهم واجب توظيف المعلومة في الواقع الصفي.

حاجة معلم الدراسات الاجتماعية للنمو المهني: هل ترى أن معلم مباحث الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى النمو المهني؟ لقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية أن أبرز المحاور التي دارت حولها إجاباتهم هي: محور معلم الدراسات الاجتماعية بحاجة ماسة للنمو المهني في مجال عملة حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٨٦%)، محور كل معلم بحاجة إلى النمو المهني حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٦ %)، محور معلم الدراسات الاجتماعية بحاجه إلى النمو المهني بحكم ارتباط الدراسات الاجتماعية بالمجتمع حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٢ %)، محور هناك تغيرات كثيرة تطرأ في الحياة على صعيد المعرفة والمهارة التقنية لا بد للمعلم أن يواكبها وأن يمتلكها حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٥٦%)، محور طبيعة مباحث الدراسات الاجتماعية تتطلب معلم بمرونة عالية داخل المدرسة حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٥٤ %)،ويلاحظ من خلال النتائج أن كل معلم يعمل في مجال التعليم هو بحاجة إلى النمو المهني وهذا يترتب على أن معلم الدراسات الاجتماعية هو بحاجة ماسة للنمو المهني بحكم طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية، فهذه المباحث تعتمد بشكل أساسي على ما يستجد من معارف، فالتاريخ مثلا يتكون من تراكم الأحداث، وبالتالي هو ليس مادة جامدة كما يصوره بعضهم فأحداث اليوم تدخل التاريخ، وكذلك مبحث التربية الوطنية في تطور وتغير مستمر لخدمة أهداف المجتمع، والجغرافيا بحكم ارتباطها بالطبيعة من مناخ وظواهر طبيعية، فتضفي على هذه المادة وعلى من يطلع بتدريسها أن يكون مطلعاً ونامياً باستمرار في مجال عمله،كما إنه من المتعارف عليه بين التربويين أن مباحث الدراسات الاجتماعية ذات صلة وثيقة

بالمجتمع، لذلك هي بحاجة إلى متابعة مستمرة من قبل القائمين على تأليفها ثم من القائمين على تدريسها.

هل يركز في الإعداد والتدريب على النظرية أم التطبيق: لقد أظهـرت نتـائج المقابلـة الشخصية أن أبرز المحاور التي دارت حولها إجاباتهم هي: محور التدريب العملي والإطـار النظري كلاهما مكمل للآخر حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٦%)، محـور التـدريب النظري أساس التدريب العملي حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٧٤%)، محور الكفايـة والمهارة تتضمن جانبين نظري وعملي حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٦٠%)، محـور يعطي التدريب العملي تغذية راجعة للمعلم يستطيع من خلالها رؤية مدى إتقـان عملـه حيـث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٦٢%)، محور يتيح للمعلم فرصة التعلم وفق أسـس علميـة صحيحة (نظرية، علمية) حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٦٨%)،ويلاحظ من النتائج أن عملية تدريب المعلم تتطلب التركيز على الأمور العملية والنظرية بالتساوي وبحكم أن أي عمل لابد أن يرتكز على قاعدة معرفية حتى ينطلق باتجاه أو مسار صحيح في التطبيق، ومثال على ذلك معرفة نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم المختلفة، فنجد أن المعرفة تتشكل نظريا أولا ثم التطبيق ثانيا وفق القاعدة المعرفية المشكلة نظريا.

البحث الإجرائي والنمو المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية: لقد أظهرت نتائج المقابلـة الشخصية أن ابرز المحاور التي دارت حولها الإجابة هي: محور البحث الإجرائي يساهم فـي تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٨٨%)، محور البحث الإجرائي يكشف عن حلول عملية للمشاكل التربوية منطلقة من الميدان التربـوي مباشرة حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٧٨٥%)، محور ترسيخ فكرة المعلم الباحث حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٦٤%)، محور البحث الإجرائي جزء من خطـوات اسـتخدام الطريقة العلمية حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٥٤%)، محور البحث الإجرائي يعطـي المعلم تغذية راجعة لطبيعة عملة حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٨٤%)،ويلاحظ مـن نتائج الدراسة أن البحث الإجرائي الذي يقوم به المعلم داخل المدرسة لحـل المـشكلات التـي تعترضه بخطوات الطريقة العلمية الحديثة، فمثلا تتبع مشكلة ضعف الطلبـة فـي التحـصيل الدراسي من قبل معلم الدراسات الاجتماعية يتم من خلال وضع الفرضيات ومن ثم الوصـول إلى حلول لها، وبالتالي نجد أن المعلم بامتلاكه مهارات البحث الإجرائي في حل المشكلات ينمو مهنيا في مجال عمله.

الأخلاقيات كمنحى لنمو معلم الدراسات الاجتماعيـــة: لقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية أن أبرز المحاور التي دارت حولها الإجابة هي: محور أن أخلاقيات مهنة التعليم جزء أساسي من عمل معلمي الدراسات الاجتماعية، وفي تحقيق النمو المهني السليم لهم حيث حصل علـــى نسبة مئوية مقدارها (٩٢%)، محور تعتبر أخلاقيات مهنة التعليم قيم إسلامية بدرجة الأولـــى حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٨٤%)، محور الأخلاقيات ضرورية في مهنـــة التعلـــيم بشكل أساسي حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٨٠%)، محور تمسك معلـــم الدراســـات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم يؤدي إلى نتائج إيجابية في وحدة وتماسك المجتمـــع حيـــث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٨٢%)، محور تقيد معلم بأخلاقيات مهنة التعليم يعـــزز ثقـــة الطالب والمجتمع بالمعلم كونه قدوةً لهم حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٦٦%)،ويلاحـــظ من نتائج الدراسة أن الأخلاق والمعلم يربطهما رباط قوي جدا، حيث إن مهنـــة التعلـــيم مهنـــة أخلاق، فأينما نجد معلماً نتوسم به الأخلاق، فمعلم بدون أخلاق هو فاقد شـــيء وبالتـــالي فاقـــد الشيء لا يعطيه، وهذا مثال بسيط على أن الأخلاق هي المحرك الرئيسي لدى المعلم في تعامله مع الطلاب، وفي قدرته على البحث والاستقصاء والمطالعة، وبالتالي تكون النتيجة هـــو النمـــو المهني الذي يتطلبه عملة في المدرسة تجاه طلابه، حيث بات من المسلمات الأخلاقيـــة لمهنـــة التعليم هو تعهد المعلمين بأن يواصلوا نموهم المهني واكتساب الكفايات التدريسية التي تمكـــنهم من الوفاء بواجبهم نحو المتعلمين، بحيث يصبح الالتزام الخلقي حافزا للنمو المهني، علـــى أن يكون الدافع لذلك ذاتيا من قبل المعلمين بغض النظر عن المقصد النفعي من وراء ذلك، بحيـــث تكون النتيجة زيادة فاعليتهم التدريسية والمساهمة في تحسين مدارســـهم وتـــوفير تعلـــم جيـــد لتلاميذهم

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نصه: ما الكفايات المهنية التدريسية التي يجب أن تتوافر لدى معلم الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات الخبراء التربويين والمعلمين على مجالات الاستبانه الستة أن التكرارات والنسب المئوية لانتماء الكفايات التدريـــسية لمعلمـــي الدراســـات الاجتماعية كانت كما يلي:

١ – الخبراء التربويين.

تشير نتائج الجدول رقم (٢) أن مستوى انتماء الكفايات التدريـــسية لمعلمـــي الدراســـات الاجتماعية المقترحة في استبانة الدراسة وضمن المجالات الستة (المحتوى التعليمي للدراســـات الاجتماعية،التخطيط السنوي واليومي،إستراتيجيات التدريس وإدارة الـــصف،استخدام الوســـائل

التعليمية والتقنيات التربوية،استراتيجيات التقويم وأدواته، ذات المعلم وشخصيته) جاءت بالموافقة بنعم بنسبة مئوية كما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها(٩٨,٩)، ومجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها(٨٩,٢)، ومجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها(٩٧,٤)، ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها (٩٧,٥)، ومجال استراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها (٩٨,٢)، ومجال ذات المعلم وشخصيته مقدارها(٩٩,٠) ومن خلال قراءة هذه النسب يلاحظ ما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها (٩٨,٩)، لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على الفقرات الممثلة للكفايات التدريسية التي يتضمنها هذا المجال عالية جدا، وهذا يدل على أن إدراك المعلمين ومعرفتهم للمحتوى التعليمي لمباحث الدراسات الاجتماعية يكسبهم كفايات تدريسية يستطيعون من خلالها توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية لطلابهم.

مجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها (٨٩,٢) لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على الفقرات الممثلة للكفايات التدريسية التي يتضمنها هذا المجال عالية جدا، وهذا يدل على أن القدرة على التخطيط السنوي واليومي يجعل عملهم يسير في خطوات منطقية مدروسة بعناية.

مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها(٩٧,٤)، لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على الفقرات الممثلة للكفايات التدريسية التي يتضمنها هذا المجال عالية جدا، وهذا يدل على أن معرفة استراتيجيات التدريس المختلفة وطرائق إدارة الصف تعطي المعلم المقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة بالطريقة الصحيحة.

مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها(٩٧,٥)، لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على الفقرات الممثلة للكفايات التدريسية التي يتضمنها هذا المجال عالية جدا وهذا يدل على أن طرائق استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة يجعل عمل المعلم مقبول بشكل محبب للطلبة وعملية إيصال المعلومة تكون بطريقة أسهل.

مجال إستراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها (٩٨,٢) لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على الفقرات الممثلة للكفايات التدريسية التي يتضمنها هذا المجال عالية جدا، وهذا يدل على أن إدراك مضمون إستراتيجيات التقويم وما يرتبط به من أدوات مساعدة يعطي المعلم تغذية راجعة لتعديل أو الإضافة في مجال عمله.

مجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٩٩,٠) لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على الفقرات الممثلة للكفايات التدريسية التي يتضمنها هذا المجال عالية جدا، وهذا يدل على أن بناء شخصية المعلم وتعزيز اتجاهاته نحو التعليم وبما يمتلك من مقومات يجعله يؤدي واجبه التعليمي بكل إتقان.

٢ – المعلمين.

تشير نتائج الجدول رقم (٩) أن مستوى انتماء الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية المقترحة في استبانه الدراسة وضمن المجالات الستة (المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية،التخطيط السنوي واليومي،استراتيجيات التدريس وإدارة الصف،استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية،استراتيجيات التقويم وأدواته، ذات المعلم وشخصيته) جاءت بالموافقة بنعم بنسبة مئوية كما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها (٩٣,٥)،ومجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها (٩٣,٣)، ومجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها (٩٥,١)، ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها (٩١,٢)، ومجال استراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها (٩٢,٤)، ومجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٩٦,٧) ومن خلال قراءة هذه النسب يلاحظ ما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها (٩٣,٥)، لقد أجاب المعلمون على هذا المجال بنسب مئوية مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن أدراك المعلمين للمحتوى التعليمي لمباحث الدراسات الاجتماعية،وبما ينتج عنة من كفايات تدريسية يجعلهم يوصلون المعلومة الصحيحة للطلبة.

مجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها (٩٣,٣)، لقد أجاب المعلمون على هذا المجال بنسب مئوية مرتفعة ويعزى ذلك إلى العمل التربوي بحاجة إلى خطط مدروسة حتى يقدم المعلم للطالب المعلومة بتسلسل منطقي وضمن جدول زمني محدد.

مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها(٩٥,١)، لقد أجاب المعلمون على هذا المجال بنسب مئوية مرتفعة،ويعزى ذلك إلى طرائق التدريس إدارة الصف بالنسبة للمعلم تقع في قمة أولوياته المهنية، فإدراكها يعزز الثقة في نفسه داخل الغرفة الصفية.

مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقـدارها (٩١,٢)، لقـد أجاب المعلمون على هذا المجال بنسب مئوية مرتفعة، ويعزى ذلك إلى المعلم هو صانع الوسيلة ومستخدم لتلك الوسيلة، وبالتالي لابد أن يمتلك كيفية استخدامها في الموقف الصفي.

مجال استراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها (٩٢,٤) لقد أجاب المعلمون على هذا المجال بنسب مئوية مرتفعة، ويعزى ذلك إلى المعلم يدرك أهمية التقويم في مجـال عملـه فامتلاك مهارات التقويم يعزز الثقة في نفسه ويجعله يستمر في عملة مدركا للأخطاء التي وقـع فيها ومعززا الإيجابيات لدية.

مجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٩٦,٧) لقد أجاب المعلمون على هـذا المجال بنسب مئوية مرتفعة، ويعزى ذلك إلى المعلم يدرك أن الشخصية القويـة المتزنـة ذات الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المدرسي هي الأساس في عملة لذلك يحرص على تعزيزها لدية من خلال النمو المهني المستمر

٣- مجالات النمو المهني من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين.

لقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية مع الخبراء التربويين والمعلمين أن ابرز المحاور التي دار حولها محاور إجابة السؤال هي كما يلي:

المحور الأول: مجال المعرفة الأكاديمية في حقل تخصص الدراسات الاجتماعيـة: أكـد الخبراء التربويون والمعلمون أن معرفة معلمي الدراسـات الاجتماعيـة للمحتـوى التعليمـي لموضوعات الدراسات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة كفاياتهم التدريسية حيث أن مباحث الدراسات الاجتماعية المعتمدة في المدرسة تتمثل في مبحث التاريخ الذي يتكون من الحضارات البـشرية عبر التاريخ الإنساني حتى الوقت الحاضر، ومبحث الجغرافيا بـشقيها الطبيعـي والبـشري، ومبحث التربية الوطنية الذي يتضمن موضوعات تخص الوطن العربي والأردن بشكل خـاص لذلك لابد لمعلمي الدراسات الاجتماعية من معرفة هذه المجالات من جميع أبعادها حتى يـؤدي دوره التربوي بشكل الصحيح.

المحور الثاني: مجال التخطيط (اليومي، والسنوي) يعتبر هذا المجال الخطوة الأولى في طريق عمل المعلم، لذلك على المعلم أن يحرص على امتلاك كفايات التخطيط السنوي واليومي فهناك في العمل المدرسي لابد من التخطيط على مدار العام بما يعرف بالأهداف العامة، وهناك

الأهداف التي تنفذ على مستوى الحصة فأدراك المعلم لهذه الأهداف يجعل عمله متسلسلاً ومتفقاً مع قدرات الطلبة والمرحلة التعليمية التي يدرس بها.

المحور الثالث: مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف هذا المجال يعطي المعلم في حالة معرفته الصحيحة يمتلك ناصية العمل التربوي عن مقدرة حقيقية، حيث إن أغلب البرامج التدريبية تركز على تزويد المعلم بأحدث إستراتيجيات التدريس وطرائق إدارة الصف فنمو المعلم مهنيا يعتمد على قدرته على توظيف هذه الخبرات داخل الغرفة الصفية.

المحور الرابع: مجال استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها، هناك نوعان من الوسائل الجاهزة والوسائل المبتكرة من قبل المعلم، وهنا على المعلم معرفة كيفية استخدام الوسائل الجاهزة عن طريق الدورات التدريبية لتوظيف هذه الوسائل بالإضافة إلى إنتاج وسائل من خامات البيئة التعليمية وهذه تعتمد على قدرات المعلم ومدى رغبته في عملة حيث أن مباحث الدراسات الاجتماعية من أفضل المباحث التي تتقبل إنتاج وسائل من خامات البيئة التعليمية.

المحور الخامس: مجال التقويم بشقية التكويني والتراكمي يعتبر هذا المجال المحدد والداعم لقدرات المعلم داخل الغرفة الصفية، فالتقويم التراكمي يبقي المعلم متواصلاً مع الطالب خطوة بخطوة أثناء الموقف الصفي، في حين أن التقويم التراكمي يعطي المعلم محصلة عامة لما أوصله للطلبة من معلومات ويفيده بتغذية راجعة للحصص التالية.

المحور السادس: مجال الجانب الشخصي لمعلم الدراسات الاجتماعية، هذا المجال يعتمد على ما لدى المعلم من قدرات ذاتية ومدى قدرة المعلم على تعزيز هذه القدرات أثناء عمله المدرسي، وبالتالي فإنّ على المعلم أن ينمي ما لديه من قدرات حتى يؤدي دوره التعليمي بكل اقتدار.

ومن خلال استعراض النتائج السابقة للخبراء التربويين والمعلمين، يتبين أن هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسة أبو دلبوح (١٩٩٠) في مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة لهم ,والعبوثاني (١٩٩٤) حيث هدفت إلى معرفة امتلاك معلمي الجغرافيا للكفايات التعليمية اللازمة لهم ,والهذلي (١٩٩٥) في مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية.

كما اتفقت مع دراسة كرم (٢٠٠٠) مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية, والهاشم (٢٠٠٢)في مستوى أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية اللازمة لهم والبنعلي ومراد (٢٠٠٣) في الكفايات التدريسية لمعلمي مواد الاجتماعية كما يعكسها تقويم الأداء الصفي.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نصه: ما التنمية المهنية التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات الخبراء التربويين والمعلمين على مجالات الاستبانة الستة أن التكرارات والنسب المئوية للكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي أو النمو المهني في المدرسة أو كلاهما والتي بدورها تؤدي إلى نمو معلمي الدراسات الاجتماعية مهنيا كانت كما يلي:

١- الخبراء التربويين.

تشير نتائج الجدول رقم (١٧) أن الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي أو النمو المهني في المدرسة أو كلاهما، الواردة في استبانة الدراسة ضمن المجالات الدراسة الستة (المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية، التخطيط السنوي واليومي،إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية،إستراتيجيات التقويم وأدواته، ذات المعلم وشخصيته) جاءت ضمن أعلى خيار بنسبة مئوية كما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها (٥٢,٠) لخيار كلاهما، ومجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها (٥٣,٩) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها(٥٤,١) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها(٥٥,٢) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال استراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها(٥٦,٤) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٥١,٠) لخيار النمو المهني في المدرسة ومن خلال قراءة هذه النسب يلاحظ ما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها(٥٢,٠) لخيار كلاهما، وقد يعزى ذلك إلى أن أول ما يتعرف المعلم على محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية في

مساقات الجامعة ثم بعد إنهاء المرحلة الجامعية ودخوله المؤسسة التربوية المدرسة يبـدأ فـي التعرف على محتوى هذه المباحث بشكل أعمق، كونه الآن أصبح معطياً للمعلومة للطلبة بعكس ما كان عليه في السابق كمتلقي، لذلك فإن رأي الخبراء التربويين في هذا المجال هو أن اكتساب الكفايات والمهارات التدريسية يتم في مرحلة الإعداد الجامعي أولا ثـم تعـزز وتـصقل هـذه الكفايات في مرحلة النمو المهني في المدرسة.

مجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها(٥٣,٩) لخيار النمو المهنـي فـي المدرسة وقد يعزى ذلك إلى أن كفايات التخطيط السنوية واليومية مـن وجـه نظـر الخبـراء التربويين يتم في المدرسة عن طريق ما يقدمه مدير المدرسة كمشرف مقـيم أو عـن طريـق الإشراف التربوي من خلال الدورات وورش العمل التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة، حيـث إن هذه الكفايات والمهارات وبخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لا يتم التعرف عليها في برامج الإعداد الجامعي وإنما تتم في مرحلة النمو المهني في المدرسة.

مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقـدارها(٥٤,١) لخيـار النمـو المهني في المدرسة وقد يعزى ذلك إلى إدراك الخبراء التربـويين لأهميـة امـتلاك معلمـي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجيات التدريس الحديثة وما يرتبط بها من كفايات ومهارات إدارة الصف، حيث إن وجود المعلم في المدرسة يعزز لديه الرغبة في التعرف على طرائق التدريس الحديثة.

ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها (٥٥,٢) لخيار النمو المهني في المدرسة ويعزى ذلك إلى أهمية قدرته المعلم على استخدام هذه الوسائل، لـذلك كان رأي الخبراء التربويين أن هذه الكفايات تتولد لدية عن طريق النمو المهني فـي المدرسـة كونه المستخدم الأول لها داخل الغرفة الصفية.

ومجال إستراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها (٥٦,٤) لخيار النمو المهني في المدرسة، لقد أكد الخبراء التربويين أن إستراتيجيات التقويم وبما يتضمن من أدوات يتم التعرف عليها وامتلاكها في المدرسة، لأنها المكان الذي يطبق به هذه الأدوات فعليا على طلابه.

ومجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٥١,٠) لخيار النمـو المهنـي فـي المدرسة لقد كانت إجابات الخبراء التربويين على هذا المجال مؤكـدة أن المعلـم تتولـد لديـه الكفايات التدريسية وما يرتبط بها من مهارات يتم في النمو المهني في المدرسة، كون بـرامج الإعداد الجامعي تعطي المعلم مبادئ التعليم، ولكن في الميدان التربـوي تتأكـد لديـة قدراتـه الشخصية في أداء رسالته التربوية تجاه طلابه.

٢- المعلمين.

تشير نتائج الجدول رقم (٢٤) إلى أن الكفايات التدريسية التي تتولد عن التنمية المهنية في برامج الإعداد الجامعي أو النمو المهني في المدرسة أو كلاهما الواردة في استبانه الدراسة ضمن مجالات الدراسة الستة (المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية،التخطيط السنوي واليومي،إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف،استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية،استراتيجيات التقويم وأدواته، ذات المعلم وشخصيته) جاءت ضمن أعلى خيار بنسبة مئوية كما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها(٤٥,٦) لخيار كلاهما، ومجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها (٤٧,٩) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها(٤٦,٤) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها (٤١,٨) لخيار النمو المهني في المدرسة، ومجال استراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها (٥٦,٠) لخيار النمو المهني في المدرسة،ومجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٧) لخيار النمو المهني في المدرسة ومن خلال قراءة هذه النسب يلاحظ ما يلي:

مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية مقدارها(٤٥,٦) لخيار كلاهما، لقد كانت إجابات المعلمين مؤكدة أن الكفايات التدريسية تتولد لديهم من خلال برامج الإعداد الجامعي والنمو المهني في المدرسة، فالبرامج الجامعية تقدم معلومات عن موضوعات الدراسات الاجتماعية بشكل بحت، في حين أن النمو المهني في المدرسة يعطي المعلم مجال التطبيق العملي لها.

مجال التخطيط السنوي واليومي بنسبة مئوية مقدارها (٤٧,٩) لخيار النمو المهني في المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم يكتسب كفايات التخطيط السنوي واليومي أثناء الخدمة في المدرسة وذلك بمساعدة خبرات مدير المدرسة والزملاء من المعلمين الأقدم والمشرف التربوي لمباحث الدراسات الاجتماعية.

مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف بنسبة مئوية مقدارها(٤٦,١) لخيار النمو المهني في المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى أن النمو المهني في المدرسة يدفع بالمعلم على امتلاك الكفايات التدريسية الخاصة بكيفية مواجهة الموقف الصفي وإدارته، بالإضافة إلى آليات تنفيذ الحصة الصفية.

ومجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بنسبة مئوية مقدارها (٤١,٨) لخيار النمو المهني في المدرسة، فالمعلم في المدرسة مستخدم لهذه الوسائل بالإضافة إلى أنه المنـــتج لها، لذلك فإن المرحلة التي تتولد فيها هذه الكفايات هي مرحلة النمو المهني في المدرسة

ومجال استراتيجيات التقويم وأدواته بنسبة مئوية مقدارها(٥٦,٠) لخيار النمو المهني فـــي المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى أن إدراك المعلمين لأهمية التقويم في المدرسة، حيث إن الكفايات التدريسية المتضمنة تحت هذا المجال تتولد في مرحلة النمو المهني في المدرسة، لأنها المجـــال الطبيعي الذي تستخدم به.

ومجال ذات المعلم وشخصيته بنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٧) لخيار النمـــو المهنـــي فـــي المدرسة، وقد يعزى ذلك قناعة المعلمين أن اكتسابهم للكفايات التدريسية المتضمنة تحـــت هـــذا المجال تتولد لديهم في المدرسة، فكثير من المعلمين تبنى شخـــصياتهم القياديـــة وتبـــرز فـــي المدرسة.

٣- مناقشة نتائج المقابلة الشخصية المتعلقة بالتنميـــة المهنيـــة لمعلمـــي الدراســـات الاجتماعية المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه: ما التنمية المهنية التي تؤدي إلى النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها مـــن وجهـــة نظـــر الخبـــراء التربويين والمعلمين ؟

فقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية مع الخبراء التربويين والمعلمين أن أبرز المحـــاور التي دارت حولها إجابة الأسئلة هي كما يلي:

أولا: كيف ينمو معلم الدراسات الاجتماعية في مجال عمله.

دلت نتائج المقابلات حول كيف ينمو معلم الدراسات الاجتماعية المحاور الآتية:

المحور الأول: الاطلاع المستمر على المعلومات الحديثة في مجال تخصص الدراســـات الاجتماعية: أن الاطلاع المستمر للمعلم على أحدث ما توصلت العلـــوم الحديثـــة فـــي مجـــال الدراسات الاجتماعية يساعده في النمو المهني، حيث إن موضوعات الدراسات الاجتماعية يغلب عليها الطابع المتغير باستمرار.

المحور الثاني: التغذية الراجعة من خلال تقويم نفسه باستمرار: تمثل التغذيـــة الراجعـــة للمعلم نقطة استمرارية في تعديل ما وقع فيه من أخطاء وتعزيز المواقف الايجابية، لذلك علـــى معلمي الدراسات الاجتماعية أن يحرصوا على التقويم المستمر لخطـــواتهم التدريـــسية، لأنهـــا طريقهم للتفوق.

المحور الثالث: إجراء البحوث والدراسات الميدانية: يمثل البحث الإجرائي تفاعل المعلـم مع المواقف التربوية في المدرسة من خلال تلمس مشكلات الطلبـة، فعـن طريـق البحـوث الإجرائية يبقى المعلم على تواصل مع تفاعل العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي البحث الإجرائي أحد أهم مداخل النمو المهني للمعلم.

المحور الرابع: الدورات وبرامج التأهيل التربوي:اشتراك المعلم فـي الـدورات علـى مستوى المدرسة ومديرية التربة والوزارة، هو أحد طرائق النمو المهني لديه كذلك الالتحاق في برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية.

المحور الخامس: تبادل الزيارات وحصص المشاهدة: من خلال تبادل الزيـارات بـين المعلمين في المدرسة وحصص المشاهدة التي تنظم من خلال برامج المـشرف التربـوي فـي مدارس أخرى على مستوى المديرية الواحدة تؤدي إلى اكتساب الخبرات والكفايات والمهـارات التدريسية للمعلمين.

ثانيا: دور المدرسة في النمو المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية.

دلت نتائج المقابلات حول دور المدرسة على المحاور الآتية:

المحـور الأول: توفير الإمكانات المادية لنجاح عملية التعلم والتعليم: إن المدرسـة هـي المكان الطبيعي لتنفيذ وممارسة العملية التربوية، وحتى تنجح في خدمة العاملين فيها، لابـد أن تسعى إلى توفير جميع الإمكانات المادية التي تساعد على تنفيذ النشاطات المدرسية مـن قبـل الطلاب والمعلمين، فالبناء المدرسي المناسب والساحات الواسعة والغرف الصفية كلهـا تـدخل ضمن الإمكانات المادية، لذلك فإن على المدرسة والقائمين عليها العمل على دعم المدارس فـي تذليل كل العقبات التي تعترض تنفيذ العملية التعليمية التعلمية.

المحور الثاني: توفير مكتبة متكاملة المحتويات: تعتبر المكتبة المدرسية جزءاً أساسياً من أجزاء المدرسة حتى يمكن القول: بأن لا توجد مدرسة بدون مكتبة، وهذا يؤكد أن المكتبة لا بد أن تكون مجهزة بكل الإمكانات والمحتويات من مراجع وقصص ومواد مكتبية تخدم عمل المعلم في المدرسة وتعينه في إجراء البحوث.

المحور الثالث: توفير مختبرات علمية وحاسوبية وغرفة مصادر تعلم: فالمدرسـة حتـى تؤدي دورها التربوي الصحيح، لابد أن تسعى إلى تجهيز مختبراتها العلمية، ونقصد بهـا هنـا مختبرات الفيزياء والكيمياء وكذلك مختبرات الحاسوب التعليمي من خـلال رفـدها بـالأجهزة والمواد الخبرية المتناسبة لتنفيذ عملية التدريس فيها.

المحور الرابع: عقد حلقات النقاش بين العاملين في المدرسة: حتى تؤدي دورها التعليمي، لابد أن تعمل المدرسة على إعداد برامج منذ بداية العام الدراسي يوضح به مواعيد عقد اللقاءات التربوية والورش التعليمية التي يتم من خلالها تبادل الخبرات واكتساب الكفايات التدريسية من المعلمين أنفسهم، وكذلك دعوة خبراء تربويين للمشاركة في هذه اللقاءات.

المحور الخامس: توفير بيئة تعليمية تربوية مشجعة على العمل والعطاء: البيئة المدرسية الآمنة هي عنوان التعلم، فعلى المدرسة أن تجعل بيئتها أمنة خالية من العنف بيئة جاذبة للطالب والمعلم، وهذا المحور يؤكد أن أمن المدرسة وبما تضم من طلاب ومعلمين بحاجة إلى بيئة تربوية أمنة.

ثالثا:هل المدرسة في الوضع الحالي مهيئة لنمو معلمي الدراسات الاجتماعية مهنيا.

دلت نتائج المقابلات حول الوضع الحالي لبيئة المدرسة على المحاور الآتية:

المحور الأول: غير معدة بشكل كامل لتحقيق النمو المهني: لقد أكد الخبراء التربويين والمعلمين، أن المدرسة في الوقت الحاضر غير معدة بشكل كامل لإحداث نمو مهني سليم للمعلمين وبالرغم من ذلك فإن المدارس تتفاوت في قدراتها وإمكاناتها فبعضها يوفر إمكانات ضمن قدراتها المالية المتواضعة، في حين أن أغلب المدارس تفتقر إلى ابسط الإمكانات لإحداث نمو مهني للمعلمين.

المحور الثاني: برنامج المعلم المدرسي مثقل بالواجبات الكتابية والحصص الدراسية: يمثل البرنامج المدرسي الهم الأكبر للمعلم حيث أن متوسط عدد الحصص للمعلمين خمسة حصص تعطى في توقيت متتابع، وهذا مرهق للمعلم بالإضافة إلى الواجبات الكتابية الأخرى التي يجب أن تنجز في اليوم الدراسي والإعداد لليوم التالي.

المحور الثالث: ازدحام الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من الطلبة: المعدل الطبيعي لعدد الطلاب في الصف هو خمسة وعشرون طالبا، ولكن الواقع يخالف ذلك حيث يتجاوز العدد في بعض الأحيان الخمسين طالبا وهذا يفرض على المعلم عبئاً إضافياً وكذلك صعوبة تنفيذ النشاطات الصفية.

المحور الرابع: ضعف الإمكانات المادية للمدرسة: أن المدرسة دخلها الوحيد التبرعات المدرسية بالإضافة إلى تبرعات الأهالي، في حين أن البناء المدرسي يعد من قبل الوزارة لذلك نجد أن المدرسة في الأغلب تفتقر إلى محتوياتها المادية، وبالتالي يكون دورها ضعيفاً في إحداث نمو مهني حقيقي للمعلمين.

المحور الخامس: افتقار المدرسة للكفاءات التربوية بداخلها: أن اغلب المدارس تفتقر إلى وجود كفاءات، وهذا يسبب خلل في تبادل الخبرات،وهذا ما يلاحظ في المدارس التي تكون بعيدة عن مركز الوزارة حيث عمليات النقل وعدم ثبات المعلمين في المدرس البعيدة عن المركز.

من خلال استعراض النتائج السابقة يتبين أن هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسة عبيدات (١٩٩٠) بأن التنمية المهنية الناتجة عن برامج التأهيل التربوي تؤدي إلى تحسين السلوك المهني والأدائي للمعلم , ومع دراسة المومني (١٩٩٤), ودراسة قطيفان (١٩٩٤) في قدرة برامج التدريب أثناء الخدمة على نمو المعلمين مهنيا ومع دراسة حسن (١٩٩٥) ,ودراسة بني مصطفى (١٩٩٧) ودراسة محمود (١٩٩٧) ودراسة المساعيد (١٩٩٨) ودراسة إرشيدات (٢٠٠١) في دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين.

كما اتفقت مع دراسة الحبيب (١٩٩٦) في أن للمدرسة دوراً أساسياً في إحداث النمو المهني للمعلمين , ودراسة عناسوه في أن للإدارة المدرسية دورا أساسياً في تهيئة البيئة المدرسية لإحداث النمو المهني للمعلمين.

رابعا:مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه: ما المشكلات التي تعيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين؟

أولا: مناقشة النتائج من وجهة نظر الخبراء التربويين:

دلت نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (٣٢) إن مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية تتمثل في أربعة مجالات رئيسة هي: مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني حيث حصل على متوسط حسابي (٤,١٥) وبدرجة تقدير مرتفعة، ومجال طبيعة التدريس في المدرسة حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٦٨) وبدرجة تقدير مرتفعة، ومجال التدريب والتأهيل التربوي حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٨) وبدرجة تقدير مرتفعة، ومجال الإدارة التربوية حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٧٣) وبدرجة تقدير مرتفعة، ويلاحظ أن معلمي الدراسات الاجتماعية يتعرضون إلى مجموعة كبيرة من المشكلات التي تعيق نموهم المهني.

فيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بكل مجال:

١- **مجال الإدارة التربوية:** حصل مجال الإدارة التربوية على متوسط حسابي (٤,١٥)، وهي نتيجة تدل على أن المجال يقع ضمن درجة تقدير مرتفعة، ولعل ذلك يعزى إلى القوانين

والأنظمة والتعليمات الضابطة للعلاقة بين المعلمين والإدارة التربوية، والتي تتميز غالبا بالمركزية وعدم تبني الإدارة الديمقراطية وتبني الإدارة التسلطية المعيقة للنمو المهني للمعلم.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

جاءت فقرة (التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٠) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن وقت التدريب أثناء الخدمة يتم في أوقات لا تناسب المعلمين حيث يتم وضع البرامج التدريبية في أوقات مثل أيام العطل (السبت) وفي أثناء الدوام الرسمي للطلاب وفي نهاية الدوام الرسمي كل ذلك على حساب راحة المعلم، وبالتالي يشكل التدريب عبئاً على المعلم.

وجاءت فقرة (عدم توفر مراكز تدريبية مناسبة في الميدان التربوي لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٨) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن مديريات التربية والتعليم لا تتوافر فيها مراكز تدريب للمعلمين حيث يتم عقد اللقاءات التربوية والدورات التربوية في المدارس، وبالتالي يكون التدريب على حساب البيئة التعليمية لتلك المدارس، كما إن تلك المدارس غير مؤهلة لعقد مثل تلك اللقاءات والدورات.

وجاءت فقرة (عدم إعطاء أهمية للبحوث التي يقوم بها المعلمون مقارنة ببحوث المؤسسات التربوية الأخرى) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٩) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن الواقع الذي يسود في الميدان التربوي يتمثل بعدم إعطاء أهمية للبحوث التي يجريها المعلمون من خلال عدم الأخذ بنتائجها من قبل أصحاب القرار التربوي، لذلك نجد أن المعلمين يصبح لديهم عدم الرغبة في إجرائها لتيقنهم من عدم الأخذ بنتائجها، في حين أن البحوث التي تجرى على المعلمين وعملهم من خارج المدرسة يتم الأخذ بنتائجها وهذه مفارقة تستحق التوقف.

وجاءت فقرة (تدني مشاركة أطراف العملية التربوية في التخطيط للنمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٩) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن مشاركة أطراف العملية التربوية متدنية وبخاصة المعنيين بالتخطيط للنمو المهني فالبرامج التدريبية يتم طرحها من قبل الوزارة وفي أغلب الأوقات لا يأخذ برأي المعنيين في الأمر سواء المشرفين أو المعلمين.

وجاءت فقرة (اعتماد مبدأ الإدارة المركزية داخل المؤسسة التربوية) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧١) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن اعتماد مبدأ الإدارة المركزية

ممثلة في قرارات الوزارة أو مديرية التربية أو إدارة المدرسة يمثل مشكلة لدى المعلم لنموه مهنيا، وبالتالي تكون القرارات مفروضة على المعلم دون أن يكون له رأي فيها.

وجاءت فقرة (تدني ثقة الإدارة التربوية بقدرة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريسية لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٠) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن الإدارة التربوية ممثلة في إدارة المدرسة أو مديرية التربية والتعليم، تعتبر قدرة المعلمين متدنية في تحديد احتياجاتهم التدريسية، وبالتالي فإنها تأخذ على عاتقها تحديد تلك الاحتياجات.

وجاءت فقرة (انخفاض مستوى مشاركة المؤسسات التربوية في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٣) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن مشاركة المؤسسات التربوية غير الحكومية محدودة، لكونها تنظر إلى برامج النمو المهني للمعلم من مبدأ الربح والخسارة.

وجاءت فقرة (ضعف آليات التعاون بين المعلمين والإداريين والمشرفين في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦١) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن تقبل المعلمين لفكرة التعاون مع المشرفين قليلة، وسبب ذلك حالة الخلاف القائمة بين المشرف والمعلم نتيجة لدور المشرف شبه الرقابي على لمعلم كذلك دور مدير المدرسة.

وجاءت فقرة (ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٤١) وهي درجة متوسطه، وهي أقل درجات الفقرات وهذا يعزى إلى أن الأساليب الإشرافية من قبل المعلمين لا تحقق طموح المعلمين بالمعنى الحقيقي.

٢- **مجال التدريب والتأهيل التربوي:**حصل مجال التدريب والتأهيل التربوي على متوسط حسابي (٣,٨٠) وهي نتيجة تدل على أن هذا المجال يقع ضمن درجة تقدير مرتفعة، ولعل ذلك يعزى إلى أن برامج التدريب والتأهيل التربوي لا ترتقي في مستواها ومضمونها إلى طموحات ورؤى وجهة نظر الخبراء التربويين.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال

جاءت فقرة (الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٠٤) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن برامج التدريب للمعلمين في أثناء الخدمة شبة منفصلة عن برامج الإعداد الجامعي، بمعنى ما يقدم من برامج في الجامعة عبارة عن محتوى تعليمي نظري بوجه عام، في حين أن محتويات برامج التدريب تغطي الجانب العملي للمعلم في أثناء الخدمة.

وجاءت فقرة (التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن ما يقدم في برامج التدريب من نظريات تربوية واستراتيجيات تدريس تقدم بشكل نظري من خلال الدورات والورش التدريبية.

وجاءت فقرة (محدودية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن رغبة المعلمين في توظيف التكنولوجيا محدودة، وبالتالي يرغبون أكثر بالتدريس بالطرق التقليدية.

وجاءت فقرة (ضعف أساليب التدريب وغياب التخطيط لعملية التنمية المهنية المستدامة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٠) وهي درجة مرتفعة وهذا يعزى إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة يتم طرح الموضوعات فيها بشكل نظري من قبل المدربين وفي أغلب الأوقات لا يتم الأخذ بآراء المعلمين فيما يقدم لهم من موضوعات تدريبية تهمهم.

وجاءت فقرة (ضعف استراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٣) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن هذه الاستراتيجيات غير واضحة بنظرهم بشكل يؤدي إلى إحداث نمو مهني لهم.

وجاءت فقرة (اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٥) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المعايير التي يتم تطبيقها في تحقيق النمو المهني تعتمد على الكم في كثير من الأحيان.

٣- مجال طبيعة التدريس في المدرسة:

حصل مجال طبيعة التدريس في المدرسة متوسط حسابي (٣,٨٦) وهي نتيجة تدل أن هذا المجال تقع ضمن درجة التقدير مرتفعة، ولعل ذلك يعزى أن آليات تنفيذ التدريس ومن وجهة نظر الخبراء التربويين لا تلبي طموحاتهم في تحقيق نمو مهني للمعلمين.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

وجاءت فقرة (تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,١٦) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى **أن** ما يكلف به المعلم داخل المدرسة من واجبات عديدة تحد من ممارسته لعمله بشكل مريح له وللطالب.

وجاءت فقرة (ازدحام الصفوف الدراسية بإعداد كبيرة من الطلبة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,١٣) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن معدل الصف الطبيعي هو خمسة وعشرون طالبا، في حين أن بعض الصفوف يتجاوز الخمسين طالبا.

وجاءت فقرة (غياب دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٩١) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المدرسة لا تعطى لها الفرصة في أخذ مكانها الصحيح لإحداث نمو مهني للمعلمين.

وجاءت فقرة (محدودية الفرص لعقد حلقات النقاش والحوار وورش التدريب فيما بين المعلمين داخل المدرسة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن ورشات التدريب التي تعد لإحداث نمو مهني في المدرسة محدود وفي اغلب الأوقات تفتقر المدرسة لذلك.

وجاءت فقرة (محدودية المصادر المعرفية المتوفرة في المدرسة لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٠) وهي درجة مرتفعة وهذا يعزى إلى أن المصادر المعرفية في المدرسة ممثلة في المكتبة والمختبرات العلمية والحاسوبية تفتقر في محتوياتها المادية.

وجاءت فقرة (غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٧) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المدرسة في أغلب الأوقات لا يتوافر فيها الخبرات الكافية لخدمة العملية التربوية، حيث إن بعض المدارس تكون عبارة عن مرحلة انتقالية محدودة للمعلم ينتقل بعدها إلى مدارس أخرى.

وجاءت فقرة (البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٥) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن الأنظمة والتعليمات وعدد الطلاب وعدد المعلمين وطبيعة الدوام الرسمي كلها في أغلب الأوقات تقف في وجه المعلم وتقدمه المهني.

٤- مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني:

حصل مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني على متوسط حسابي (٤,١٥) وهي نتيجة تدل على أن المجال يقع ضمن درجة تقدير مرتفعة، ولعل ذلك يعزى إلى أن نظرة المعلمين واتجاهاتهم نحو نمو المهني من وجهة نظر الخبراء التربويين لا ترتقي إلى الطموح المطلوب لإحداث نمو مهني لهم:

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

وجاءت فقرة (غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٥٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن آليات التعزيز المقدمة للمعلمين لا ترقى إلى إحداث نمو مهني لهم.

وجاءت فقرة (محدودية الإطلاع على البحوث التربوية والدراسات التي تهم) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٣٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المعلمين لا يجدون الوقت الكافي للاطلاع على البحوث والدراسات التي تهمهم كما إن رغبتهم تكون قليلة في الاطلاع على هذه البحوث وبالتالي يكون مقدار أثرها في إحداث نمو مهني للمعلمين قليلة.

وجاءت فقرة (تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٢٩) وهي درجة مرتفعة وهذا يعزى إلى أن ما يقدم للمعلمين من مكافآت محدود جدا.

وجاءت فقرة (رفض المعلمين لفكرة تدريب بعضهم بعضاً لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٠٥) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المعلمين يرفضون فكرة تدريب بعضهم بعضاً لأسباب عديدة منها لاقتناعهم أن المستوى التعليمي لهم متساوٍ.

وجاءت فقرة (التركيز على الأساليب التقليدية في قطع المنهاج المقرر) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٨) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن قطع المنهاج بطرق التقليدية يمثل أسهل الطرق وأيسرها بالنسبة له.

وجاءت فقرة (نظرة المعلمين للتعليم بأنه وظيفة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٥) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن حصوله على الوظيفة فقط هو مطلبه النهائي.

وجاءت فقرة (قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٩١) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن لعدم قناعتهم بأن النمو المهني هو ضمانة لاستمرارهم في العطاء داخل المؤسسة التربوية، كما إن العائد من التدريب لا يحقق طموحاتهم ولا يضيف ما هو جديد من المعرفة من وجهة نظرهم.

ثانيا:مناقشة النتائج من وجهة نظر المعلمين:

دلت نتائج الدراسة الموضحة في الجدول رقم (٣٧) أن مشكلات ومعيقات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية تنحصر في أربعة مجالات رئيسية مرتبة ترتيبا تنازليا هي كما يلي:

مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني وحصل على متوسط حسابي (٣,٨٣) وبدرجة تقدير مرتفعة، ومجال طبيعة التدريس في المدرسة حصل على متوسط حسابي (٣,٧٣) وبدرجة تقدير مرتفعة، و مجال التدريب والتأهيل التربوي حصل على متوسط حسابي(٣,٧٤) وبدرجة تقدير متوسطة وهو أقل المجالات من وجهة نظر المعلمين، في حين حصل مجموع المتوسط الحسابي الكلي (٣,٧٤) وبدرجة تقدير مرتفعة، وبذلك يلاحظ أن المعلمين من وجهة نظرهم يتعرضون إلى مجموعة كبيرة من المشكلات التي تشكل عائقا لنموهم المهني.

وفيما يلي النتائج المتعلقة بكل مجال على حدة:

١- مجال الإدارة التربوية:

حصل مجال الإدارة التربوية على متوسط حسابي (٣,٦٧) وهي نتيجة تدل على أن هذا المجال يقع ضمن درجة تقدير مرتفعة، ولعل ذلك يعزى إلى أن نظرة المعلمين إلى ما يطبق عليهم من أنظمة وتعليمات إدارية مركزية تشكل عائقا لهم في نموهم المهني.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

وجاءت فقرة (ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨١) ونسبة مئوية مقدارها(٧٦,٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن أساليب الإشراف المطبقة عليهم هي رقابية ولا تخدم نموهم المهني.

وجاءت فقرة (عدم توفر مراكز تدريبية مناسبة في الميدان التربوي لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٠) ونسبة مئوية مقدارها(٧٦) وهي درجة مرتفعة وهذا يعزى إلى أن مديريات التربية والتعليم تفتقر إلى مراكز تدريبية مؤهلة لإحداث نمو مهني لهم.

وجاءت فقرة (اعتماد مبدأ الإدارة المركزية داخل المؤسسة التربوية) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٤) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن إدارات المدارس وإدارات المديريات التربوية تمارس أساليب تسلطية على المعلمين تعيق نموهم المهني.

وجاءت فقرة (تدني مشاركة أطراف العملية التربوية في التخطيط للنمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٤) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن دور المعلمين شبه مغيب في التخطيط للنمو المهني.

وجاءت فقرة (التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أنه يتم وضعها في أوقات لا تناسب طبيعة عمل المعلمين.

وجاءت فقرة (عدم إعطاء أهمية للبحوث التي يقوم بها المعلمون مقارنة ببحوث المؤسسات التربوية الأخرى) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن ما يقوم به المعلم من بحوث لا يلقى أهمية لدى أصحاب القرار التربوي.

وجاءت فقرة (انخفاض مستوى مشاركة المؤسسات التربوية في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٧) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن نظرة المعلمين لمدى مشاركة المؤسسات قليلة جدا، كما إن الواقع التربوي يدل على ذلك.

وجاءت فقرة (تدني ثقة الإدارة التربوية بقدرة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريسية لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٥٢) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن العلاقة التي تربط المعلمين بالإدارة التربوية لا تسير قي خط أفقي تعاوني.

وجاءت فقرة (ضعف آليات التعاون بين المعلمين والإداريين والمشرفين في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٤٥) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن علاقة المشرفين والإداريين بالمعلمين ليست تعاونية بالمعنى الذي يؤدي إلى أحدث نمو مهني لهم.

٢- مجال التدريب والتأهيل التربوي:

حصل مجال التدريب والتأهيل التربوي على متوسط حسابي(٣,٧٤) وهي نتيجة تدل على أن المجال يقع ضمن درجة تقدير متوسط، هو أقل مجال من مجالات استبانة مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، ولعل ذلك يعزى إلى أن البرامج التدريبية التأهيلية المقدمة للمعلمين لا تقدم لهم بقدر كاف محتوى تعليمياً يخدم تقدمهم المهني.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

وجاءت فقرة (الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا تكون امتداد طبيعيا لبرامج الإعداد الجامعي تكمل ما تم الحصول علية المعلم في مرحلة الإعداد.

وجاءت فقرة (اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٥) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن تطبيق المعايير الكمية يحد بشكل واضح من تقدم المعلمين مهنيا.

وجاءت فقرة (التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٤) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن اعتماد الجانب النظري في

التدريب على حساب الجانب التطبيقي يشكل عائقا لنمو المعلمين مهنيا، فالتركيز على إحدى القطبين دون الآخر يؤدي إلى إخلال التوازن وبالتالي تكون النتيجة سلبية تجاه النمو المهني للمعلم.

وجاءت فقرة (محدودية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦١) وهي درجة مرتفعة وهذا يعزى إلى أن طبيعة البيئة المدرسية في أغلب الأوقات لا تساعد على استخدام التكنولوجيا كما أن البرنامج المدرسي والوقت الزمني للحصص يقف عائقاً أمام استخدامها.

وجاءت فقرة (ضعف أساليب التدريب وغياب التخطيط لعملية التنمية المهنية المستدامة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٦) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن التدريب يعتمد على الجانب النظري والابتعاد عن التكامل مع جانبه التطبيقي بالإضافة إلى تغييب دور المعلم في التخطيط للبرامج التدريبية المهنية التي تؤدي إلى نموهم المهني.

وجاءت فقرة (ضعف استراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٤) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن التقويم للمعلم يتم من خلال حصة واحدة في الفصل وبمقدار مواظبته على التحضير الكتابي اليومي وهذا غير كافٍ لدفعة نحو التنمية المهنية المستدامة.

٣- مجال طبيعة التدريس في المدرسة:

حصل مجال طبيعة التدريس في المدرسة على متوسط حسابي (٣,٧٣) وهي نتيجة تدل على أن المجال يقع ضمن درجة تقدير مرتفع، ولعل ذلك يعزى إلى أن ما يتعرض له المعلم أثناء عمله في المدرسة يتعرض إلى مجموعة من العوائق التي تشكل عائقا أمام نموه المهني متمثلة في روتين البرنامج المدرسي، وأعداد الطلبة الكبير ونظام الحصص المتتابع، أوقات الفراغ للمعلم القليلة أثناء الدوام الرسمي.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

وجاءت فقرة (تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,١٧) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن ما يقوم به المعلم من واجبات داخل المدرسة ممثلة في التحضير اليومي وإعداد الاختبارات ومتابعة إعطاء الحصص والأنشطة غير الصفية،كلها تشكل عائقا أمام نموه المهني.

وجاءت فقرة (ازدحام الصفوف الدراسية بإعداد كبيرة من الطلبة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٠٦) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن ارتفاع عدد الطلبة في الصف يحد من تطبيق المعلم للأنشطة التعليمية.

وجاءت فقرة (البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٨) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن البناء المدرسي المخصص لممارسة الأنشطة غير مهيئا بشكل كامل لتحقيق نمو مهني للمعلمين.

وجاءت فقرة (محدودية المصادر المعرفية المتوفرة في المدرسة لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨١) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى ما يتوفر للمعلم من مواد مكتبية ومخبرية محدود حيث إن المدرسة في الغالب فقيرة ماديا كون دخلها الوحيد التبرعات المدرسية من الطلاب.

وجاءت فقرة (محدودية الفرص لعقد حلقات النقاش والحوار وورش التدريب فيما بين المعلمين داخل المدرسة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٤) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن ما يعقد في المدرسة من حلقات نقاش وحوار وورش تدريبية على مدار العام قليل جدا، وفي بعض المدارس يقتصر على الاجتماعات الرسمية مع مدير المدرسة.

وجاءت فقرة (غياب دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٠) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن ما تقدمه المدرسة من مجالات وإمكانات لإحداث نمو مهني للمعلم محدود جدا.

وجاءت فقرة (غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٣٦) وهي درجة متوسطة، وهذا يعزى إلى أن بعض المدارس يتواجد بها معلمون حديثو التعيين وسبب ذلك انتقال الكفاءات إلى العاصمة أو المحافظات.

٤- مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني:

حصل مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني على متوسط حسابي (٣,٨٣) وهي نتيجة تدل على أن المجال يقع ضمن تقدير مرتفعة حيث يتبين أن اتجاهات المعلمين ونظرتهم لما يعترضهم من عوائق ومشكلات، يجعلهم يقفون موقفاً سلبياً من استمرارهم في مسيرة النمو المهني.

وفيما يلي مناقشة كل فقرة من فقرات هذا المجال:

وجاءت فقرة (تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٣٢) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن الدورات التدريبية تشكل عبئاً مادياً على المعلم حيث إنه لا يتم تأمين المعلم بوسيلة مواصلات للانتقال إلى موقع الدورة بالإضافة إلى المردود المادي الذي يحصل علية يكون مشروطاً بعدد سنوات للخدمة والمؤهل العلمي بعد البكالوريوس.

وجاءت فقرة (غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٢٧) وهي درجة مرتفعة وهذا يعزى إلى أن التعزيز عنصر أساسي لإحداث النمو المهني، وبالتالي افتقار المعلم لهذا التعزيز بشقية المادي والمعنوي يجعله يقف موقفاً سلبياً من مفهوم النمو المهني.

وجاءت فقرة (محدودية الاطلاع على البحوث التربوية والدراسات التي تهم المعلمين في نموهم المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٨) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن برنامج المعلم المدرسي مثقل وبالتالي تكون مقدرته على الاطلاع ومتابعة الدراسات والبحوث قليلة جدا.

وجاءت فقرة (نظرة المعلمين للتعليم بأنه وظيفة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٧) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن تبني المعلم لهذه النظرة يجعله متقوقعاً على نفسه، وبالتالي تكون رغبته في النمو المهني شبه معدومة.

وجاءت فقرة (التركيز على الأساليب التقليدية في قطع المنهاج المقرر) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٩) وهي درجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المعلم داخل المدرسة يكون همة الأول قطع لمنهاج على حساب جوانب أخرى في عمله المدرسي.

وجاءت فقرة (رفض المعلمين لفكرة تدريب بعضهم بعضاً لتحقيق النمو المهني) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦١) و بدرجة تقدير متوسطة، وهذا يعزى إلى برامج الإعداد الجامعي واحدة في المساقات وكذلك يتم تدريس مباحث تتضمن موضوعات واحدة وبالتالي فإن ما يتوفر لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الميدان هو شبه موحد.

وجاءت فقرة (قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,١٦) و بدرجة تقدير متوسطة، وهذا يعزى إلى أن ما يقدم للمعلمين من تعزيز مادي ومعنوي قليل مقابل انتظامهم في برامج النمو المهني.

مشكلات النمو المهني للمعلمين

لقد أظهرت نتائج المقابلة الشخصية مع الخبراء التربويين والمعلمين أن أبرز المحاور التي دار حولها محاور الإجابة كما يلي:

المحور الأول: مشكلات إدارية ممثلة في إدارة المدرسة مع المعلمين ومع المعلمين والإدارة التعليمية المركزية، حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٧٦%) فممارسة أساليب إدارية تسلطية من قبل مدير المدرسة على المعلمين والإشراف التربوي الرقابي، يمثل أهم مشكلات هذا المحور.

المحور الثاني: مشكلات مادية ممثلة عدم تعزيز المعلم ماديا، نتيجة تقدمه مهنيا، حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٥٤%) أمام هذه النسبة، نجد أن عدم تعزيز المعلم ماديا أثناء تقدمه ومتابعته المستمرة لأحدث المعلومات التربوية التي تخدم العمل التربوي يؤدي إلى تراجع دافعيته نحو تقدمه المهني في مجال عمله المدرسي.

المحور الثالث: مشكلات التدريب ممثلة في وقت التدريب وماهية التدريب (المحتوى) حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها(٦٦%) وهذه نسبة توضح أن برامج التدريب من حيث الوقت والمكان لا تناسب طبيعة عمل المعلم، كما أن ما يقدم من برامج لا يلبي طموحات المعلم، بالإضافة إلى مقدرة القائمين على التدريب في إيصال المعلومات المؤدية إلى اكتساب الكفايات والمهارات التدريسية للمعلمين.

المحور الرابع: مشكلات في ذات المعلم وعدم رغبة في مواصلة النمو المهني ونظرته السلبية تجاه النمو المهني، حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٥٠%) نتيجة ما يتعرض لدية المعلم من مواقف محبطة أثناء الخدمة تجعله يقف موقفاً سلبياً تجاه النمو المهني بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية علية التي يعيشها.

المحور الخامس: مشكلات في البيئة المدرسية (أدوات، أجهزة، إمكانات، بناء مدرسي، حجم الغرف) حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٦٠%) وهذه تمثل أهم مشكلات النمو المهني، حيث أن البيئة المدرسية وبما تحوي من إمكانات مادية ومعنوية إذ لم ترتق إلى المستوى المطلوب تصبح تشكل أهم عوائق النمو المهني للمعلم.

المحور السادس: ضعف تفاعل عناصر العملية التربوية داخل المدرسة، حيث حصل على نسبة مئوية مقدارها (٥٢%) حيث إن تعاون معلمي التخصص الواحد مع المعلمين الآخرين في تخصصات أخرى، يؤدي إلى تبادل الخبرات، ولكن الواقع يخالف ذلك حيث يلاحظ أن تقوقع المعلمين على أنفسهم هو السمة الغالبة في الميدان التربوي (المدرسة).

الاستنتاجات

تم تناول أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة حسب أسئلتها.والتي تلخصت في الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وكفاياته وعلاقتها بالنمو المهني وأهم المشكلات التي تواجه النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

أولا: فيما يتعلق بالأسس التربوية للنمو المهني.

إن النظرة إلى التعليم على أنه مهنة يحتاج ممارسها إلى أن يطور نفسه يعد من أهم التصورات التي أحدثت تطورات مهمة في مهنة التعليم. وقد أدى إلى هذا التصور عدة عوامل كان من أهمها.

- ضعف برامج التدريب أثناء الخدمة في تحقيق الحاجات التدريبية لمعلمي المدارس إلى إضافة إلى زيادة كلفتها المادية.

- حركة فاعلية المدرسة التي تنادي بان على المدرسة تحسين أداء العاملين فيها لتحسين أدائها مقاسا بالعناصر الكمية لأداء الطلبة.

- حركة تحسين المدرسة التي تنادي بان على العاملين في المدرسة تحسين أدائهم سعيا لتحسين أداء المدرسة من مناحي متعددة تهتم بسياقات المدرسة ولا تركز فقط على التحصيل كمؤشر لأداء المدرسة.

أن جميع الفلسفات التي تنادي بالنمو المهني تؤيد أن عمل المعلم أن ينمو في عمله مهنيا من أجل تحقيق التعليم الفعال. كما أن التصورات المختلفة والفلسفات المختلفة التي فسرت طبيعة مهنة التعليم نادت بضرورة النمو المهني سواء لتحسين الأداء التدريسي أو النهوض بالمدرسة وتحسينها ككل متكامل.

وقد حدد الأدب التربوي مداخل يمكن للمعلم من خلالها أن ينمو مهنيا، تلخصت في المداخل الآتية:

- مدخل الممارسة المتأملة: والذي يقوم على ضرورة بحث المعلم في الإجراءات والممارسات التي يقوم بها سعياً لتطوير منظومة مفاهيمية تساعد في تحسين ممارساته التدريسية وبشكل مستمر.

- مدخل البحث الإجرائي: والقائم على ضرورة أن يبحث المعلم في المشكلات المدرسية التي تواجهه بتجريب إجراءات يقوم بتصميمها وتنفيذها واختبار فاعليتها اعتمادا على معرفة تربوية مستمرة ومحدثة.

- مدخل الأخلاقيات: والذي ينادي بان من الأخلاقيات الأساسية لعمل المعلم أن يهتم بالمدرسة وما يجري فيها، فيحاول التحسين من أدائه وأداء الآخرين بكل السبل المتاحة.

- مدخل تكنولوجيا التعليم: والذي ينادي بضرورة تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم في المهمات التعليمية.

إضافة إلى المداخل (الذاتية) للنمو المهني فهناك أنشطة للنمو المهني يمكن أن تنفذ من خلال المدرسة، أو بمساعدة خارجية لها. وقد تلخصت هذه الأنشطة بما يلي:

- الدورات طويلة الأمد.
- الدورات قصيرة الأمد.
- أيام التنمية المهنية.
- الصداقة الناقدة.
- التعليم عن بعد.
- الأنشطة الجماعية.
- تبادل الخبرات.
- الملاحظة بالمشاركة.
- الممارسة الافتراضية.

ثانيا: كفايات معلم الدراسات الاجتماعية والنمو المهني.

توصلت الدراسة إلى تحديد كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية وقسمتها إلى المجالات الآتية: مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية، مجال التخطيط السنوي واليومي، مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف، مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، مجال استراتجيات التقويم وأدواته، مجال ذات المعلم وشخصيته.

كما تم بيان الكفايات الأكثر حاجة لأن يركز عليها في النمو المهني والذي ثبت أنه يجب أن ينال جميع مكونات مهنة التعليم بكافة أبعادها ومجالاتها، وكانت الكفايات كالأتي مرتبة حسب الحاجة إليها في مرحلة النمو المهني ومقسمة حسب المجالات:

أولا: مجال المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية.

- يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها.
- يعرف "طرق البحث والتفكير "الخاصة بالدراسات الاجتماعية.
- يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية.

- يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية.
- يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية بما يواكب التطورات العلمية الحديثة.
- يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها.
- يعرف طرق تنظيم و عرض محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية.
- يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية.

ثانيا: مجال التخطيط السنوي واليومي.

- يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن.
- يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس.
- يراعي مستويات الأهداف العقلية (المعرفية) والنفس حركية (المهارية) والوجدانية (قيم واتجاهات).
- يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية.
- يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية.
- يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة.

ثالثا: مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف.

- يستخدم إستراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.
- يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.
- يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.
- يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم.
- يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.

رابعا: مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

- يعد ويصمم الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدراسات الاجتماعية.
- يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية.
- يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.
- يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم.
- يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية.
- يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي.

- يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية.
- يستخدم الحاسوب و(شبكة الانترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم.
- يوظف الأعياد الدينية والوطنية في توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية.

خامسا: مجال استراتجيات التقويم وأدواته.

- يستخدم إستراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.
- يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.
- يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.
- يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم
- يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.

سادسا: مجال ذات المعلم وشخصيته:

- يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها.
- يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها.
- ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني.
- يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي.
- يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي.
- يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها الوجه الصحيحة.
- ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب.
- يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.
- يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها.
- يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية.
- يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار.

ثالثا: المشكلات التي تعيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

تبين أن النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية يعاني مجموعة من المشكلات تعيق حدوثه في المدرسة الأردنية. وقد تبين أن أهم المشكلات هي تلك المشكلات التي نالت تقديرا (مرتفعا) من خلال تقديرات الخبراء التربويين والمعلمين. وتلخصت فيما يأتي مبينا الاقتراح اللازم لحلها:

أولا: مجال الإدارة التربوية.

- التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب. وهنا لابد من اختيار التوقيت المناسب من قبل القائمين على تدريب وتأهيل المعلمين حتى يحقق التدريب الأهداف المرجوة منه.

- عدم توفر مراكز تدريبية مناسبة في الميدان التربوي لتحقيق النمو المهني.ولذا لابد من العمل على توفير مراكز تدريبية في الميدان تلبي حاجات ومتطلبات المعلمين المهنية.

- عدم إعطاء أهمية للبحوث التي يقوم بها المعلمون مقارنة ببحوث المؤسسات التربوية الأخرى. ولذا يقترح العمل على الأخذ بنتائج البحوث التي يجريها المعلمون لأنها خارجة من صميم الميدان التربوي.

- تدني مشاركة أطراف العملية التربوية في التخطيط للنمو المهني، ولذا يقترح تظافر الجهود الداخلية في المدرسة والخارجية من مركز الوزارة ومديريات التربية للتخطيط لفعاليات النمو المهني.

- اعتماد مبدأ الإدارة المركزية داخل المؤسسة التربوية. ولذا يقترح العمل على تفعيل مفهوم الإدارة اللامركزية حتى يشعر الميدان التربوي بحرية العمل الذي يقوم به ويتحمل نتائجه.

- تدني ثقة الإدارة التربوية بقدرة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريسية لتحقيق النمو المهني. لذا يقترح تأهيل القادة التربويين لتمكينهم من تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتمكين المعلمين من خلال براج معتمدة على التفكير التأملي لتحديد احتياجاتهم التدريبية حيث ثبت فعالية البرامج المعتمدة على المنحى التأملي في القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية (مصطفى،٢٠١٠).

- ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين.تطوير الأساليب الإشرافية والأخذ بما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة من أساليب إشرافية جديدة.

ثانيا: مجال التدريب و التأهيل التربوي.

- الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. لذا يقترح العمل على تبني خطط تطويرية تكاملية بين الميدان التربوي وبرامج التأهيل الجامعي.

- اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني التركيز على الأداء النوعي في تحقيق النمو المهني وذلك من خلال التركيز على العوامل النوعية بتقويم عمل المعلم.

- التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيق. لابد من تلازم الإطارين النظري والتطبيقي لتحقيق النمو المهني للمعلمين.

- محدودية الوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق النمو المهني.استثمار كافة الوسائل التكنولوجية للارتقاء بنمو المعلم المهني، والتأكد من مقدرة المعلم على استثمارها في عمله المدرسي وتحفيزه على ذلك.

- ضعف أساليب التدريب وغياب التخطيط لعملية التنمية المهنية المستدامة. يقترح تطوير الأساليب والوسائل التدريبية لتحقيق النمو المهني للمعلمين.

- ضعف استراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين. يقترح تطوير منظومة معاصرة لتقويم أداء المعلمين سعيا لتحقيق النمو المهني لهم معتمدة على معايير كمية ونوعية تأخذ بعين الاعتبار إجراءات المعلم في المختلفة من عمله المدرسي

ثالثا: مجال طبيعة التدريس في المدرسة.

- تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة. العمل على تقليل الأعباء التدريسية للمعلم ليتمكن من الاهتمام بفعاليات النمو المهني.

- ازدحام الصفوف الدراسية بإعداد كبيرة من الطلبة. الالتزام بأعداد الطلبة في الصفوف الدراسية ضمن الوضع المثالي العلمي ما مكن ذلك.

- غياب دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية. إعطاء المدرسة حقها الطبيعي والحقيقي بان تكون وحدة تطوير أساسية في العملي التعليمية، وذلك بالاعتماد أكثر على اللامركزية في إدارة المدرسة بدرجة اكبر.

- محدودية الفرص لعقد حلقات النقاش والحوار وورش التدريب فيما بين المعلمين داخل المدرسة. تفعيل دور المدرسة من خلال عقد الدورات والمحاضرات وتبادل الزيارات بيت المعلمين، ومحاولة إعادة النظر في تصميم البناء المدرسي بحيث يسمح بالتفاعل أكثر بين المعلمين والعاملين في المدرسة.

- محدودية المصادر المعرفية المتوفرة في المدرسة لتحقيق النمو المعني.ولذا يقترح رفد المدرسة بكافة الوسائل التي تساعد المعلمين على النمو المهني من خلالها من مراجع وكتب ومجلات ومصادر الكترونية حديثة وذات صلة بعمل المعلم.

- غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني.رفد المدرسة بالكفاءات التربوية وعدم تفريغ المدارس منهم واعتماد أسس أكثر معيارية في تعيين القيادات المدرسية.

- البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني.أصلاح البيئة المدرسية حتى تحقق دورها في إحداث النمو المهني للمعلمين، وذلك من خلال تحسين البيئة الفيزيائية المقبولة للمدرسة.

رابعا: مجال اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني.

- غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني. إعطاء المعلمين حقهم الطبيعي بعد كل مهمة يقومون بها للارتقاء بالعمل التربوي المدرسي. والعمل على توفير نظام حوافز معنوية ومادية تكفل تعزيز المعلم باستمرار.

- محدودية الاطلاع على البحوث التربوية والدراسات التي تهم المعلمين في نموهم المهني.ولذا يقترح حث المعلمين على المطالعة في أحدث ما توصلت إليه النظريات والأبحاث التربوية في من أجل نموهم المهني وتوفير الظروف الوظيفية المناسبة لذلك.

- تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني. تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا من أجل تحقيق النمو المهني لهم.

- رفض المعلمين لفكرة تدريب بعضهم بعضا لتحقيق النمو المهني. تركيز الإدارات على ضرورة تبادل الخبرات بين المعلمين وبما يحقق فائدة لهم ونموهم مهنيا.

- التركيز على الأساليب التقليدية في قطع المنهاج المقرر. عدم حصر المعلمين بفترة زمنية لقطع المنهاج وإعطائهم الحرية في ممارسة عملهم بكل حرية وإعطاء المعلم مزيدا من الحرية في التعامل مع المنهاج المدرسي.

- نظرة المعلمين للتعليم بأنه وظيفة. محاورة المعلمين حول ما يؤدون من رسالة تربوية تجاه مجتمعهم، ومحاولة تحسين جودة عملهم كمعلمين.

- قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد، تحسين ظروف تعامل الإدارة مع المعلمين وتحسين معايير تقويم الأداء بحيث يركز على النمو المهني كواحد من المعايير وتفعيل الفعاليات المطلوبة لتحقيقه.

وختاما فان الاقتراحات التي تم ذكرها إزاء كل مشكلة من المشكلات التي تواجهه النمو المهني للمعلمين، لا يمكن أن تعمل وحدها على خلق حالة مستمرة من النمو المهني للمعلمين في المدارس. لذا فان الباحث يقترح دراسة عوامل وظيفية، وأنماط إدارة واستراتيجيات تعين وتقوم مختلف أثارها في إحداث النمو المهني المنشود لدى المعلمين.

التوصيات والاقتراحات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة واستنتاجاتها، ومن خلال ما تم التعرض لـه من الأدب التربوي في هذا الموضوع، ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت النمو المهني للمعلمين والكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، تم اقتراح بعض التوصيات آمل أن يكون لها مردود إيجابي في تطوير عمل معلمي الدراسات الاجتماعية ونموهم مهنيا، لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية من خلال التفاعل الايجابي في اكتساب الكفايات التدريسية، وعلية فإن الدراسة توصي بما يلي:

- الدفع باتجاه فهم أفضل لطبيعة مهنة التعليم والفلسفات ذات العلاقة بها لدى المعلمين والمسؤولين والعمل بتضمينها برامج التأهيل والنمو المهني أثناء الخدمة.

- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة حول الأسس التربوية التي من خلالها يتم اكتساب الكفايات التدريسية من أجل إيصال المعلومة للطالب، وبالتالي نمو المعلمين مهنيا.

- إصدار الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم وإعلانه على جميع المعلمين لكي يساهم أتباعه بنمو مهني أفضل في المدرسة.

- أهمية أخذ آراء المعلمين فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها.

- تطوير المدارس لكي تكون مكاناً أفضل للعمل والتعليم، وذلك بإعطاء قدر أكبر من الاستقلال المهني وإعطاء المعلمين قدر من الحرية في اتخاذ القرارات التربوية ضمن إطار المؤسسة التربوية.

- تخفيف الأعباء التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، من أجل القيام بالنشاطات اللاصفيه بكل يسر وسهولة داخل المدرسة واهتمامات إدارات المدارس بالأبعاد الاجتماعية للعاملين في المدارس.

- تشجيع المعلمين وتدريبهم على إجراء البحوث الإجرائية وكيفية الاستفادة منها.

- تزويد المدارس بالإمكانات المادية من مكتبة ومختبرات علمية وحاسوبية من أجل تفعيل العملية التعليمية التعلمية.

- ابتعاث معلمي الدراسات الاجتماعية إلى الجامعات للحصول على الدبلوم المهني في كليات التربية في الجامعات الأردنية.

-ينبغي الاهتمام الكبير بالمعلم الجديد لمباحث الدراسات الاجتماعية الذي يلتحق بالمهنة للمرة الأولى،وذلك لأن السنة الأولى في حياته تكون فاصلة، ولها أثر تشكيلي على تكوين شخصيته خاصة اتجاهاته نحو المهنة.

- إجراء الدراسات للتأكد والتوافق بين كفايات المعلمين وبين محتوى برامج الإعداد والتدريب والنمو المهني للمعلمين طوال حياتهم المهنية لتمكينهم من مواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية وللتكيف مع المستجدات.

-تعزيز المعلمين ماديا ومعنويا لدفعهم نحو التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة عملاً باستراتيجية تحسين المدرسة.

المراجع والمصادر

أولا:المراجع العربية:

إبراهيم, خيري (١٩٩٦), **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظريـــة والتطبيـــق**
,ط١، الاسكندريه: دار المعرفة الجامعية

إبراهيم، حسن (١٩٩٥)، **مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة القاهرة،٣ (٤)٣٢-٤١.

إبراهيم، معتز وبلعاوي، برهان (٢٠٠٧)، **فن التدريس وطرائقه العامة**، ط١، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

أبو الروس، فضل(٢٠٠١)، **تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية،نابلس، فلسطين.

أبو حلو، يعقوب (١٩٩٣)، **الدراسات الاجتماعية مفهومهـــا، طبيعتهـــا وأهـــدافها وتخطـــيط مناهجها**،(ط١)، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

أبو حلو، يعقوب ومرعي، توفيق والخرابشة، علي(٢٠٠٤)، **مناهج وطرق تدريس الدراســـات الاجتماعية**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت: دار الصفاة.

أبو دلبوح، محمد(١٩٩١)، **مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو زينة، فريد و الابراهيم، مروان و قنديلجي، عـــامر وعـــدس، عبـــد الـــرحمن و عليـــان، خليل(٢٠٠٥)، **مناهج البحث العلمي: الكتاب الثالث:طرق البحث النوعي**،(ط١)،عمـــان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو هلالة، أحمد (١٩٩٣)، **المرجع في مبادئ التربيـــة**،(د،ن)، عمـــان:دار الـــشروق للنـــشر والتوزيع.

الأحمد، خالد (٢٠٠٥)، **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، (ط١)،العـــين: دار الكتـــاب الجامعي.

الأحمد، خالد(١٩٩٧)، **مقدمة في كفايات التعلم الذاتي للمعلم العربي**،مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية،المجلد ١٣، العدد واحد، دمشق.

أحمد، دينا (٢٠٠٧)، **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمـــة**، ط(١)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

احمد، محمد (١٩٩٥)، **طرق التدريس العامة**،(ط١)، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

الأحمد، نزار (١٩٩٣)، **أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة علي الممارسات التدريسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

إرشيدات، ميادة (٢٠٠١)، **دور مشرف التربية المهنية في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية المهنية في مدارس محافظة اربد من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (١٩٩٧)، **التربية العلمية وطرق التدريس**،(ط٤)، غزة: مطبعة منصور.

أللقاني، أحمد (١٩٨١)، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.

أللقاني، أحمد وأبو اسنينة،عودة (١٩٩٠)، **أساليب تدريس المواد الاجتماعية**، (ط١)، عمان: مكتبة دار الثقافة.

الأمير، محمد (٢٠٠٢)، **الدور المستقبلي لكلية التربية في تدريب معلمي التعليم الابتدائي والإعدادي في دولة قطر في ضوء المتغيرات الجديدة**، مجلة التربية، قطر،٣١(١٤١)، ١٢٥-١٣٤.

البرعي، إمام(١٩٨٧)، **بناء برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس التاريخ لدى معل التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر.

بروكس، جل، ترجمة عبد الإله إسماعيل كتبي (٢٠٠١)، **قدرات التدريب والتطوير دليل علمي**، (ط١)، الرياض: مكتبة العبيطات.

البنعلي، عدنان ومراد، سمير (٢٠٠٣)، **الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي**، مجلة العلوم التربوية، ٢(٣)، ١٤٣-٢٣٧.

بني مصطفى، انتصار (١٩٩٧)، **دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

التل، سعيد، محرر(١٩٩٣)، **في مبادئ التربية**، (ط١)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

التمار, جاسم محمد (١٩٩٦), **بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بدولة الكويت** , مستقبل التربية العربية،١٢ (٦،٧)،١٥٣-١٦٠.

جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠)، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)**، (ط١) القاهرة: دار الفكر العربي.

جوارنة، محمد (١٩٩٧)، **تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمدى امتلاكهم للمهارات التدريسية وعلاقته في اتجاهاتهم نحو مادة تخصصهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحبيب، فهد (١٩٩٦) , **دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم** , مجلة جامعه الملك سعود , ٨(١١)٤٥٠-٤٨٨.

الحسن، ماهر (١٩٩٥)، **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الحصري، علي والعنيزي، يوسف (٢٠٠٥)، **طرق التدريس العامة**،(ط٢)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحموري، فيصل (٢٠٠٧)، **الأسس التربوية للحوار الفعال ودرجة تمثله من قبل معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد**، أطروحة دكتوراه غير منشوره، عمان، الأردن.

الحنيطي، منال (٢٠٠٩)، **التجديدات التربوية وعلاقتها في زيادة الفاعلية في العملية التعليمية كما يراها كل من القادة التربويين والمعلمين في مدارس محافظات الجنوب**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حواشين، برهان (١٩٨٨)، **الممارسات الإدارية لمديرية المدارس الابتدائية لتحقيق النمو المهني للمعلمين كما يراها المعلمون والمديريون في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخميس، السيد (٢٠٠٠)، **التربية والمدرسة والمعلم – قراءة اجتماعية ثقافيه**، ط(١)، الإسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

دينا، محمود (١٩٩١)، **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**،(ط١)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

راشد، علي (١٩٩٦)، **المعلم الناجح ومهاراته الأساسية – اختيار المعلم وإعداده مع دليل للتربية العملية**، ط١،القاهرة: دار الفكر العربي.

الرشايدة، محمد (٢٠٠٦)، **الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية**،(ط١)، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الرشدان، عبدالله و الهمشري، عمر (٢٠٠٢)، **نظام التربية والتعليم في الأردن**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

الرشدان, عبدالله وجعنيني, نعيم (١٩٩٧), **المدخل إلى التربية والتعليم** , عمـان:دار الـشروق للنشر والتوزيع.

رمضان، صلاح (٢٠٠٥)، **تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، (ط٥)، مصر: ابتراك للنشر والتوزيع.

زايد، نبيل (١٩٩٣)، **النمو الشخصي والمهني للمعلم**، (ط٢)، القاهرة: دار المعارف.

السبيعي , هدى (٢٠٠٣) , **دراسة للكفايات التدريسية في علاقتها لبعض السمات الشخـصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدوله قطر** , مجلة مركز البحـوث التربويـة , ١٢ (٢٣) ,٦٥-١٠٣.

السبيعي، نورة (١٩٩٦)، **برامج إعداد وتأهيل المعلمين ودورها في تمهـين الـتعلم**، جامعـة الأزهر،كلية التربية.

الستاوي، سليمان (١٩٨٦)، **أين موقع المدرس في العلاقات الإنسانية والتربيـة**، مجلة التربية، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٢ (٨٦)، ٧٤-٧٧.

سعادة، يوسف (١٩٩٤)، **الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**،(ط١)، مـصر: مركز الكتاب للنشر.

شتات، نهى (١٩٩٩)، **الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة الشمال**، رسالة ماجستير غيـر منـشورة، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الشقاوي، عبد الرحمن (١٩٨٥)، **التدريب الإداري للتنميـة**. (ط١). الريـاض: معهـد الإدارة العامة.

شوق، محمود وسعيد، محمد (١٩٩٥)، **تربية المعلـم للقـرن الحـادي والعـشرين**، (ط١)، الرياض: مكتبة العبيكات.

شوق، محمود ومحمود، محمد (٢٠٠١)، **معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره – إعـداده – تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية)**،(ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

شويطر، عيسى(٢٠٠٤)، **تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية التعلمية لإعـداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وأثره فـي ممارسـتهم لتلـك الكفايات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمـان، الأردن.

شويطر، عيسى(٢٠٠٨)، **إعداد وتدريب المعلمين**، (ط١)، عمان: دار ابن الجوزي.

الشيخ، خالد و أبو شيخه، عيسى(١٩٨٥)، **تاريخ الحضارات القديمة**،(ط١)،عمان: وزارة التربية والتعليم.

الصعوب، ماجد (٢٠٠٦)، **إعداد برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس التربية الوطنية وقياس أثره في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لتلك الكفايات في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن.

طافش، محمود (٢٠٠٦)، **كيف تكون معلماً مبدعا**، (ط١)، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

طالب، محمد (١٩٨٩)، **تأهيل وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية اليمنية واقعه ومستقبله**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة،مصر.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤)، **الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد**، تونس: المنظمة العربية للتربية.

طلبة، فاطمة (١٩٩٦)، **المنهج المدرسي الحديث**، (ط١)، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد السميع، مصطفى و حواله، سهير (٢٠٠٥)، **إعداد المعلم وتنميته وتدريبه**،(ط١)،عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عبد المنعم، منصور والنجدي، احمد وعبد الرازق، صلاح(٢٠٠٢)، **الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة**، (ط١)، القاهرة: دار القاهرة للنشر.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (١٩٩٩)، **التوجيه المهني ونظرياته**، (ط١)، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيدات، زيد (١٩٩٠)، **قياس اثر التأهيل التربوي في تحسين السلوك المهني والأدائي للمعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عناسوة، فاطمة (٢٠٠٠)، **دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية الرياضية حديثي التعيين في محافظة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العنبكي، عبد الرزاق(١٩٩٥)، **تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميتهم**،أطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة بغداد، بغداد،العراق.

العوبثاني، سالم (١٩٩٤)، **معرفة وتقدير مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم من وجهة نظرهم**،

ومدى ممارستهم لهذه الكفايات حسب تقـديرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة عدن، اليمن.

فتحي، محمود (١٩٨٦)، **دراسات في القوى العاملة والتدريب – النظرية والتطبيق في مجـال التوجيه والمشورة المهنية**،ط(٢)، وزارة القوى العاملة والتدريب، الإدارة العامة للإعلام والتوجيه المهني.

الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٣)، **الكفايات التدريسية لمفهوم التدريب والأداء**، (ط١)، عمـان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٤)، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بـين النظريـة والتطبيـق فـي التخطيط والتقويم**، (ط١)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فرهود، نداء (٢٠٠٠)، **معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقة ذلك بالرغبة في المشاركة**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

الفيقي، عبد المؤمن (١٩٩٤)، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، (ط١)، بنغازي: جامعة قاريوس.

قطيفان، عبد العزيز (١٩٩٤)، **مدى فاعلية البرنامج التدريبي على أداء المعلمين داخل غرفـة الصف في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعـة الأردنية، عمان، الأردن.

كراسنه , سميح (٢٠٠٥) , **تصورات المعلمين والمعلمات والطلبة للتعليم الفعـال للدراسـات الاجتماعية** , مجلة العلوم التربوية الجامعة الأردنية , ١ (١), ٣١ –٥٠.

كرم، إبراهيم (٢٠٠٠)، **ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس الـتعلم العـام بدولـة الكويت للكفايات التدريسية (دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسـين الأوائـل)**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٤)، ١–١٢٣.

كمال، أمينة والحر، عبد العزيز (٢٠٠٣)، **أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطـر مـن وجهـة نظـر المعلمـين والموجهين**، مجلة كلية التربية جامعة قطر، ٢٠(٣)، ٨٥–٩٨.

لبيب، رشدي (١٩٨٥)، **معلم العلوم مسؤولية وأسـاليب عملـه،وإعـداده، نمـوه، العلمـي والمهني**،(ط١)، القاهرة: كلية الإنجلو المصرية.

مؤسسة عبد الحميد شومان (١٩٩٧)، **التعليم في الأردن واقع وتحديات**، عمان: دائرة المكتبـة الوطنية.

المحاسنة، ربا (٢٠٠٠)، **تقييم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة دبلوم العام في التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة الخريجين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

محمد، عنترة (١٩٩٦)، **ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية**، التربية، جامعة الأزهر، ٥٦(٤)،١٦٤-١٧٦.

محمود، محمود (١٩٩٧)، **واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مدبولي، محمد (٢٠٠٢)، **التنمية المهنية للمعلمين – الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الإستراتيجية**،(ط١)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

مرسي، محمد (١٩٩٤)، **أصول التربية**،(ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

المساعيد، أحمد(١٩٩٨)، **دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية**،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

المشعان، عويد (١٩٩٣)، **التوجيه المعنوي**. ط١. الكويت: مكتبة الفلاح.

المصري، منذر (١٩٩٠)، أعداد وتدريب المعلم المهني المعلم المهني.القاهرة: منظمة العمل العربية.

مصطفى، سحر (٢٠١٠)، **اثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير التأملي في تنمية الفعالية الذاتية وتقدير الحاجات لدى معلمي العلوم في مديرية تربية الرصيفة**. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المعافا، محمد (٢٠٠٠)، **تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**، مجلة البحوث والدراسات التربوية، ٨ (١٦) ٥١-٧٤.

المعايطة، عبد الرحمن والحلبي، عبد اللطيف (٢٠٠٤)، **مقدمة في أصول التربية**، (ط١)، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمد(٢٠٠٧) **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**، الإمارات العربية المتحدة:إدارة البحوث والتطوير التربوي.

المفرح، وجيه ودبابنة، ميشيل (٢٠٠٦)، **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، (ط١)،عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

مكي، محمد (١٩٩٤)، **تأهيل المعلمين في لبنان**، مجلة الأبحاث التربوية (الجامعة اللبنانية)، بيروت، ١٥(٣)، ١٣٥-١٩٤.

المنيزل، عبدالله والعلوان، أحمد (١٩٩٧)، **أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي**، دراسات في العلوم التربوية، ٢٤ (١)،١٧٥-١٨٩.

المومني، عطاف (١٩٩٤)، **فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٧)، **أسس التربية**، (ط٢)، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم(٢٠٠٦)، **التربية الأخلاقية**،(ط١)، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

نبيل, عبد الهادي (٢٠٠٠), **نماذج تربويه تعليمية معاصرة** , عمان:دار وائل للطباعة والنشر.

نزال، شكري (٢٠٠٠)، **الوجيز في التربية والعملية التعليمي**،(ط١)، عمان، دار البشير للنشر والتوزيع.

نزال، شكري (٢٠٠٣)، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، (ط١)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

نصر، نجم الدين نصر (٢٠٠٤)، **التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ٤٦(٥)،٧٨-٩٦.

الهاشم، ناجي (٢٠٠٢)، **مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

الهذلي، عبدالله (١٩٩٥)، **مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين**، المجلة التربوية، ٩ (٣٥)، ١٤٥-١٧٣.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣)، **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**، رسالة المعلم، ٣٥، (١،٢)، ٨٩-٩٨.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦)، **المعايير الوطنية لتنمية المعلمين المهنية**، مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، (أيار ٢٠٠٦)، عمان، الأردن.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣)، **كفايات معلم الدراسات الاجتماعيـــة**، الريــاض: مركــز التطوير التربوي.

يوسف، عبد القادر (١٩٨٦)، **تنمية الكفايات التربوية**،(ط١)، القاهرة: دار الكاتب العربي.

ثانيا:المراجع الأجنبية.

Alfonso, R. & Neville ,R (1981), **Instractioal Supervision abehavior system**, (2ed), Boston: Allyn and Bacon Inc, 35-36.

Al-Smadi, Y. (1999), **Evaluation of the Class-Teacher Pre-Service Teacher Education Programme at the University of Jordan**. Unpublished Ph. Dissection, University of Sussex, UK.

Armstrong, G. (1980), **Social Studies in Secondary Education ,**(2 ed), New York: Macmillan.

Avolas, B. (1991)**, Improving the Ouality of Basic Education**. Commonwealth Secretariat. London, England

Bert , C (1996) , **The School Effectiveness Knowledge Base** in: David Reynolds, et. al, " Making Good Schools " London and New York , Routledge, P.40.

Bob, L. Jin, L. & Allan L. (1998), **School Effect in Postmodern Conditions** in: Slee R., and Weiner, (eds) " School Effectiveness for Whom ?" London, Falmer Press, PP. 62-64.

Bookmark, D. & Daehler M. (1995),**Child Development:Thematic Approach** , Second Edititon , Tornto: Hotghton Miffin Compny.

Brighouse, T.& Wood, D. (1999), **How to Improve Your School** London, Routldge.

Brown, B. (2000), **Vocational Teacher Professional Development** ":Retrieved, http: //www.eric.ed.gov/.on June 16^{th}2009.

Brown, j, Narberg K. & Slrygley, S. (1992)**,Administation Education Media**: lnstructional Technology and library Services.

Bullaugh,f. & Lamond, F.(1991), **Classroom Applications of Micro Computers**, Mc Millan publishing Co. New yorK.

Bullock, A. & Thomas, H. (1996), **School at the Center , A Study of Decentralisation** London: Routldge.

Buttler, J. (1992) , Teacher Professional Development an Australian Case Study **, Journall of Education for Teaching** , 13 (l) 3-10.

Clarendon, B. & Arlington,V. **(1999), Motivating Teachers to Improve Negonators Instruction** ,North American Assocition of Educational (NAEN, July L/August 51 (1).

David, H. & Nij, L. (1996)**, the School Improvement Knowledge – base** in: Reyolds , D., et. al. , " Making Good Schools ", London , and New York , Routledge ,59-60.

Day, Ghristopher (1997)**, Being a Professional in Schools and Universities**: Limits Purposes and Prossibilities for Development. British Educational Journal, 23 (2) , 195-205.

Donna, F. (1996), **Teacher Action Research: The Impact of Inquiry on Curriculum Improvement and Professional Development ",** Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York ,p.1.

Doyle, W. (1990) **, Themes in Teacher Education Research. In Houston** , W , Haberman , M. and Sikula Y. (Eds). handbook of Research on Teacher Education. Macmillan Publishing Company , London.

Dunkin, M. Welch , A, Merritt , A. phillips ,R. & Craven ,R. (1998) , **The Chers Explanations Of Classroom Events: Knowledge and Beliefs About Teaching Civic and Citizenship**, Teaching and Teacher Education , 14(2), 141-151.

Fullan, M. (1993)**, Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform** London , and New York: Falmer Press ,p 110.

Glover, D., & Law , S., (1996)," **Managing Professional Development in Education** " London , Kogan Page Limited , P.1.

Greiner, C. & Smith, B. (2006), Determining the Effect of Selected Variables on Teacher Retention**. Education journal**, 126(4):653-659.

Gunston, R.& Loushran, N. (1998),**Professional development in residence: developing refection on Scince Teaching and learning, Research into highel education abstract** , 31(2),162-170.

Hargreaves, A & Fullan, M. (1992), **Understanding Teacher Development** , First Editin , New York , teacher college press.

Hargreaves, A. & Goodson , I. (1996), **Teachers Professional Lives aspirations and Actualities** , in: Hargreves, and Goodson , I (eds). " Teachers Professional Lives", London Falmer Press.

Hedly & Richard (1993)**,Education for Twenty: First Century ,Simultaneously** ,Canda.

Hopkins, D. (1993)**, A Teacher's Guide to Classroom Research** Buckingham Open University Press.

Kabiru, (1995), **Citizenship Education in Nigerian Junior secondary schools.** Dissertation Abstract International No.AAC.9106534.

Mariott, D. (2003)**, Examining an Observation- Based Model of Professional Development for Teachers Retreved fromhttp:ll** www.lib. umi.com / Dissertations, AAT 3088667.

Michaelis, (1980). **Social Studies for Children**,(7th ed) ,New Jersey, Englewood Cliffs: Printice – Hall.

Nelson, C. (1990), **Ginder and The Social Studies Training Preset viceSecondary Social Studies Teachers**. ERIC Document. Reproduction Service No.ED2341.

Otsu, K. (2001), **Civic Education:** The Case of Japan , Education Research,(35), 29-44.

Penner, J. (1999), Teacher and Principal perceptions of Factors teachers decision decisions to Participate in Influencing Professional Development, (EdD dissertation, University of Houston, (1999), DAL 60/05.p1518.

Pollard, A & Tann, S. (1994), Reflective teaching in the primary School a handbook for the classroom,(2nd ed), The open university, England.

Rose, M. (1995), **Possible Lives, the Promise of Public Education in America**, New York: Pengium Books.

Schon, D. A. (1987), Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching in learning in the professions. In M. Zellermayer, Teaching & Teacher Education, 6(4):337-354.

Slee, R. and Weiner, G. (eds) (1998**), Introduction: School Effectiveness for Whom** ? in: School Effectiveness for Whom , London: Falmer Press.

Tillema, H. and Veenman , S. (1987**).** Conceptualising Training Methods in Teacher Education. **International Journal of Educational Research** , 11(5) 519-529.

Tom R. Valli , L. (1990**), Professional Knowledge for Teachers. In Houston ,** W, Haberman , M. and Sikula Y. (Eds). Handbook of research on Teacher Education. Macmillan Publishing Company , London.

Wang, L. (2002**), L2/EFL Teachers Professional Development in Taiwan: A case study of teachers experienced knowledge and renewal** (China Retrieve from) wwwlib.umi.com/Dissertations, AATNQ69086.on Febriar20th2009

قائمة الملاحق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الأستاذ الدكتور /..المحترم.

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بعنوان " **الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين** " كمتطلب لنيل درجة الدكتوراه في تخصص " أصول التربية " ومن أسئلة الدراسة سؤال نصه:

- ما الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين ؟

ولمحاولة تحديد الأسس التربوية المذكورة وجوانب النمو المهني، فأن الباحث يضع بين يديكم الأفكار الآتية كاستطلاع مبدأي لتحديد الأسس التربوية للنمو المهني للمعلمين وجوانب هذا النمو.

الأسس التربوية للنمو المهني:

أ- فلسفات التربية إعداد المعلم ومعرفته المهنية:

نظرتها إلى المعلم وعملة وإعداده ونموه

١- **الفلسفة الوضعية:** تركز على أن الخبرات التعليمية في الميدان توصل إلى تعميمات مفيدة وبالتالي يركز في الإعداد على كفايات محددة يكتسبها المعلم ميدانيا بإشراف خبراء.

٢- **الفلسفة التفسيرية:** تبنى المعرفة عند المعلمين للتعامل مع مختلف الحالات، بالاعتماد على الأساس النظري، وبالتالي يركز في الإعداد على الأسس النظرية للتخصص العلمي وبالذات العلوم ذات العلاقة بالتربية (علم النفس، علم الاجتماع، البيداغوجيا... الخ)، علما أن هذه الفلسفة لا تلغي دور الخبرة العلمية).

ب – النظرات المختلفة لعمل المعلم (برأيك أي النظرات تميل)

١– المعلم الموظف الجيد (the Good Employee): بمعنى معلم يتمشى مع واقع غرفة الصف. وبالتالي فأن عملية التدريب تركز على المهارات الفنية للتعليم مثل إدارة الصف والتقدم بالتعليم بالاستناد إلى مجموعة من القوانين الرسمية. وهذا الأنموذج من الإعداد يتركز بشكل أساسي على خبرة الميدان والتدريب مع خبير.

٢– المعلم (المدرس المبتدئ)(The Junior Proessor): بالاستناد إلى هذا الأنموذج أساس التعليم الفعال هو المعرفة في المجالات الرئيسة في منهاج الجامعة،وضمن هذا الإطار فإن تربية المعلمين هي انتقائية، قوية صارمة وأكاديمية بمعنى تركز على معايير عليا للالتحاق وإعداد أكاديمي تدريبي.

٣– المعلم صاحب الأداء الشمولي (The Fully Functioning Person): يؤدي جميع المهام، وبالاستناد إلى هذا الأنموذج فإن تربية المعلمين تكون أفضل عندما تسهل التطور الشخصي للمعلمين. حيث يعتبر التعليم كفن من خلال استعمال قليل للإجراءات المعيارية، لان كل معلم يكتشف خبرته الذاتية بنفسه.

٤– المعلم المبتكر (The Innovator): بحيث أن إعداده يجب أن يوصله للتميز في الأداء فلا يقبل بالآخرين كنماذج وهو يؤدي بامتياز من بداية توظيفه بحيث يستطيع تطبيق المعرفة والأفكار التربوية الأكثر حداثة في عملة دون الاستناد إلى تقاليد نظام المدرسة.

٥– المعلم الممارس المتأمل (The Reflective Professional): يتأمل في خبراته ويستفيد منها، وينمو عبر البحث في أعمالة التي يقوم بها أثناء التعليم،فإعداد المعلمين يجب أن يقوي القدرات التأملية للملاحظة، والتحليل، والتفسير، وصنع القرار.

ج– الحركات التي أنتجت النمو المهني كمتطلب:

١– تغير النظرة للتعليم كمهنة وليست حرفة.

٢– تعقد مهام مهنة التعليم.

٣– حركة فاعلية المدرسة (School Effectiveness Movement):حيث ترى أن على المدرسة رفع سوية أداء المعلمين والإداريين فيها، وذلك من اجل تحقيق أهدافها المتمثلة غالبا بتحسين تحصيل الطلبة. وبالتالي فإن على المدرسة تصميم نشاطات مخطط لها لترفع من سوية عامليها.

٤– حركة تحسين المدرسة (School Enhancement Movement): حيث ترى أن المدرسة تتحسن من خلال تحسن قدرات العاملين فيها. وبالتالي فإن المعلمين (أفرادا وجماعات)

يعملون ضمن إطار اجتماعي على النهوض بمستوى المدرسة من خلال أعمال تحسين أدائهم الفردي والجماعي، كما يعلمون على تحسين علاقة المدرسة بالمجتمع. علما أن فاعلية المدرسة هنا لا تقتصر على التحصيل.

٥- محدودية فاعلية التدريب أثناء الخدمة في العقدين الآخرين:لقد أثبتت التجارب وجود عدة عيوب تقلل فاعلية التدريب أثناء الخدمة المدار مركزيا، ولذا لابد من اللجوء إلى المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير لمساعدة نفسها على تحقيق أهدافها.

٦- ارتفاع تكلفة التدريب أثناء الخدمة مع ظهور الأزمات الاقتصادية.

د- مداخل واستراتيجيات النمو المهني:

١- الممارسة الواعية المتأملة.

٢- البحث الإجرائي.

٣- أخلاقيات مهنة التعليم.

٤- تكنولوجيا التعليم.

د- جوانب التنمية المهنية التي يصعب تغطيتها أو تغطى جزئيا من قبل برامج الإعداد وبالتالي يجب أن تكون محورا أساس للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

الرقم	جوانب النمو المهني	نعم	لا
١	مهارات التدريب.		
٢	مهارات إدارة الصف.		
٣	تحديث المعرفة التخصصية في العلوم الاجتماعية.		
٤	أخلاقيات مهنة التعليم.		
٥	مهارات التخطيط اليومي والفصلي والسنوي.		
٦	مهارات استراتيجيات التدريس.		
٧	مهارات التقويم.		
٨	مهارات التعلم الذاتي.		
٩	مهارات استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها.		
١٠	العلاقات مع الزملاء في العمل (العلاقات الإنسانية)		
١١	مهارة إجراء البحوث الإجرائية.		
١٢	مهارات توظيف تكنولوجيا التعليم في التعليم.		
١٣	التحسين المستمر للمستوى الثقافي للمعلم في عصر العولمة.		

- أي إضافات لأسس أخرى ترونها مناسبة:

ملحق رقم (٢)

" بسم الله الرحمن الرحيم "

صحيفة المقابلات

الأخ الفاضل... الخبير التربوي في مجال الدراسات الاجتماعية /الأخ الفاضل... معلم / معلمة الدراسات الاجتماعية.

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية من الجامعة الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مجموعة من الأسئلة تتكون من(أحد عشر) سؤالا حول موضوع الدراسة وطرحها عليكم لكونكم تملكون رؤية شاملة في هذا المجال.

أرجو التكرم بالموافقة على إجراء مقابلة للإجابة عليها من اجل الحصول على نتائج دقيقة تخدم البحث العلمي. وتتكون صحيفة المقابلة من قسمين: القسم الأول معلومات عامة، والقسم الثاني أسئلة المقابلة. علما بأن جميع المعلومات ستعامل فقط لإغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

الباحث

عبد الناصر الراعي

قسم الإدارة التربوية والأصول

الجامعة الأردنية

القسم الأول:

يرجى تعبئة المعلومات التالية وذلك بوضع إشارة (x) في المكان المناسب

أولا: الجنس:

أ ☐ ذكر ب ☐ أنثى

ثانيا: صفة الوظيفة:

- مشرف تربوي ☐
- مطور مناهج ☐
- أستاذ جامعي ☐
- معلم / معلمة الدراسات الاجتماعية ☐

ثالثا– مكان العمل: ....

القسم الثاني: أسئلة المقابلة.

السؤال الأول: كيف تعرف النمو المهني للمعلم ؟

السؤال الثاني: هل ترى أن النمو المهني والتدريب بديلان لبعضهما ؟

السؤال الثالث: هل ترى أن معلم مباحث الدراسات الاجتماعية بحاجة للنمو المهني؟

السؤال الرابع: ما المجالات التي ينمو بها معلم الدراسات الاجتماعية ؟

السؤال الخامس: كيف ينمو معلم الدراسات الاجتماعية في مجال عمله ؟

السؤال السادس: ما الدور الذي ترى أن على المدرسة القيام به لتحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية ؟

السؤال السابع: هل المدرسة في الوضع الحالي مهيأة لنمو معلمي الدراسات الاجتماعية مهنيا ؟

السؤال الثامن: ما المشكلات التي تعيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية؟

السؤال التاسع: هل ترى أن التركيز على الأمور العملية في أعداد المعلم وتدريبه أم التركيز على النظريات ليستفيد منها في خبرته ؟

السؤال العاشر: هل قيام معلم الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي يساعده في النمو المهني ؟ إذا كانت الإجابة **بنعم** فلماذا وإذا كانت الإجابة **لا** فلماذا

السؤال الحادي عشر: هل تقيد معلم الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم يساعده في تحقيق النمو المهني ؟

وشكراً لحسن تعاونكم

ملحق رقم (٣)

"أداة قياس الكفايات التدريسية ومشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية "

الأخ الفاضل... الخبير التربـوي /الأخ الفاضـل... معلـم / معلمـة الدراسـات الاجتماعية.

تحية طيبة، وبعد.

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "الأسس التربوية للنمو المهنـي لمعلمـي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظـر الخبـراء التربويين والمعلمين " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية من الجامعة الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة من ثلاثة أقسام: القسم الأول معلومات عامة، والقسم الثاني عدد من المجالات يتبع كل مجال مجموعة من الفقرات تمثل كفايات تدريسية يجـب أن يمتلكهـا معلمـو الدراسـات الاجتماعية، أما القسم الثالث فيتعلق بالمشكلات التي تعيق النمـو المهنـي لمعلمـي الدراسات الاجتماعية

أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة، علما بأن الإجابة عن القسم الثاني تتم من خلال تحديد ما إذا كانت الكفاية من الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وتحديد المرحلة التي تتولد فيها الكفاية لدى معلـم الدراسـات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال إذا كانت فقرة (يدرك الترابط والتكامل المنطقي بـين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية) من كفايات معلم الدراسات الاجتماعية حـسب رأيك ؛ فإن الإجابة عنها تكون بنعم أو لا على يمين الفقرة. وعلى يسار الفقرة يـتم تحديد المرحلة التي تتولد فيها الكفاية، فإذا كانت ضمن برامج الإعداد الجـامعي أو النمو المهني في المدرسة أو كلاهما فتكون الإجابة عليها بوضع إشـارة (X) فـي المربع المخصص لها.

كما في المثال التالي يوضح طريقة الإجابة:

انتماؤهـــــا لعمل المعلم			الكفاية التدريسية	مرحلة توليد الكفاية التدريسية		
نعم	لا			برامج الإعــداد الجامعي	النمو المهني في المدرسة	كلا هما
X		١	يدرك الترابط والتكامل المنطقـــي بـــين فـــروع مباحث الدراسات الاجتماعية			**X**

أما القسم الثالث المتعلق بالمشكلات التي تعيق النمو المهني فإن الإجابة تكون بوضع إشارة (X) في المربع المحاذي لدرجة موافقتك على كل فقرة، علمـــا بـــأن جميع المعلومات الواردة في هذه الاستبانة هي لإغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

الباحث / عبد الناصر الراعي

قسم الإدارة التربوية والأصول

الجامعة الأردنية

القسم الأول:

يرجى تعبئة المعلومات التالية وذلك بوضع إشارة (x) في المكان المناسب

أولا: الجنس:

أ ☐ ذكر ب☐ أنثى

ثانيا: صفة الوظيفة:

- مشرف تربوي ☐

- معد ومطور مناهج ☐

- أستاذ جامعي ☐

– معلم / معلمة الدراسات الاجتماعية ☐

القسم الثاني:الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

انتماؤها لعمل المعلم			"الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية "	مرحلة توليد الكفاية التدريسية		
نعم	لا			برامج الإعداد الجامعي	النمو المهني في المدرسة	كلاهما
			مجال المحتوى التعليمي للدارسات الاجتماعية			
		١	يعرف طبيعة محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية والعلاقات بين فروعها.			
		٢	يعرف "طرق البحث والتفكير "الخاصة بالدراسات الاجتماعية.			
		٣	يعرف طرق تحليل محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية.			
		٤	يدرك الترابط والتكامل المنطقي بين فروع مباحث الدراسات الاجتماعية.			
		٥	يثري ويحدث موضوعات الدراسات الاجتماعية بما يواكب التطورات العلمية الحديثة.			
		٦	يعرف العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسيرها.			
		٧	يعرف طرق تنظيم و عرض محتوى مباحث الدراسات الاجتماعية			
		٨	يعرف الاتجاهات المعاصرة لمناهج الدراسات الاجتماعية			
			مجال التخطيط السنوي واليومي.			
		٩	يعرف الفلسفة التربوية و الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن			
		١٠	يعمل على اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس.			

		١١	يراعي مستويات الأهداف العقلية (المعرفية) والنفس حركية (المهارية) والوجدانية (قيم واتجاهات)			
		١٢	يصمم الخطة السنوية، والفصلية، واليومية.			
		١٣	يخطط للدراسات الميدانية والأنشطة غير الصفية.			
		١٤	يراعي التكامل الأفقي والرأسي لخبرات التلاميذ السابقة			
انتماؤها لعمل المعلم			**"الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية "**	**مرحلة توليد الكفاية التدريسية**		
نعم	**لا**			**برامج الإعداد الجامعي**	**النمو المهني في المدرسة**	**كلاهما**
		١٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.			
		١٦	يراعي حجم ومضمون الوحدات الدراسية عند تحديد الحصص والزمن اللازم لها.			
		١٧	يحدد المصادر والمراجع في إثراء موضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية.			
		١٨	يحدد التقويم المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي			
		١٩	يحدد وسائل وأساليب وأنشطة التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية.			
			مجال استراتيجيات التدريس وإدارة الصف			
		٢٠	يعرف طرق التدريس التقليدية			
		٢١	يعرف طرق التدريس الحديثة.			
		٢٢	يوظف المفاهيم والعلاقات الخاصة بالدراسات الاجتماعية في استنباط القيم والاتجاهات وتدريسها.			
		٢٣	يستخدم الأحداث الجارية في عملية التعلم والتعليم.			
		٢٤	يستخدم أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الموقف			

			التعليمي.			
		٢٥	يستخدم الأسئلة السابرة في تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية.			
		٢٦	يثير دافعية الطلبة من خلال التقويم المناسب للموقف التعليمي.			
		٢٧	ينوع الأنشطة التعليمية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.			
		٢٨	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.			
		٢٩	يستخدم اللغة العربية الواضحة أثناء الموقف التعليمي.			
		٣٠	يعرض عناصر وأفكار الدرس بشكل منظم وواضح على السبورة.			
انتماؤها لعمل المعلم				**مرحلة توليد الكفاية التدريسية**		
نعم	**لا**		**"الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية "**	**برامج الإعداد الجامعي**	**النمو المهني في المدرسة**	**كلاهما**
			مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.			
		٣١	يعد ويصمم الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدراسات الاجتماعية.			
		٣٢	يستخدم العينات والنماذج والصور والخرائط لتوضيح مفاهيم الدراسات الاجتماعية.			
		٣٣	يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.			
		٣٤	يوظف المكتبة المدرسية كمصدر للتعلم.			
		٣٥	يراعي الحداثة والتطور والمرونة في الوسائل التعليمية.			
		٣٦	يستخدم الأفلام الوثائقية والتاريخية والوطنية في الموقف التعليمي.			

		٣٧	يعرف معايير استخدام الوسائل التعليمية.			
		٣٨	يستخدم الحاسوب و(شبكة الانترنت) في تدريس الدراسات الاجتماعية.			
		٣٩	يوظف الرحلات المدرسية كمصادر للتعلم.			
		٤٠	يوظف الأعياد الدينية والوطنية في توضيح موضوعات الدراسات الاجتماعية.			
			مجال استراتيجيات التقويم وأدواته.			
		٤١	يستخدم استراتيجية التقويم التكويني والتراكمي.			
		٤٢	يعمل على بناء الاختبارات وتحليل نتائجها.			
		٤٣	يحدد مواطن القوة والضعف ويعمل على معالجتها.			
		٤٤	يعمل على بناء ملفات للطلبة واستخدام نتائجها في تحسين التعلم			
		٤٥	يدرب الطلبة على مهارات التقويم الذاتي.			
انتماؤها لعمل المعلم			**"الكفايات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية "**	**مرحلة توليد الكفاية التدريسية**		
نعم	**لا**			**برامج الإعداد الجامعي**	**النمو المهني في المدرسة**	**كلاهما**
			مجال ذات المعلم وشخصيته.			
		٤٦	يكتسب المعارف الحديثة وطرق تدريسها.			
		٤٧	يعالج المشكلات الحياتية ويقترح حلول مناسبة لها.			
		٤٨	ينمي الاعتزاز والافتخار بالمبادئ والتقاليد والقيم الخاصة بالشعب الأردني.			
		٤٩	يفعل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي.			
		٥٠	يتخذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي.			
		٥١	يعزز الأنماط السلوكية المرغوبة عند الطلبة وتوجيها			

			الوجه الصحيحة.				
		٥٢	ينمي الوعي بأهمية الأمن والسلام العالمي وأخطار الحروب.				
		٥٣	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.				
		٥٤	يكتشف المواهب الإبداعية عند الطلبة وتعزيزها.				
		٥٦	يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الحياتية.				
		٥٧	يقوم نفسه ذاتيا وباستمرار.				

القسم الثالث: مشكلات النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

يرجى إبداء درجة موافقتك على الفقرات الآتية كمعيقات للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية

	المجال الأول:الإدارة التربوية.	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
١	التوقيت غير المناسب لتنفيذ فعاليات التدريب.					
٢-	تدني مشاركة أطراف العملية التربوية في التخطيط للنمو المهني.					
٣	اعتماد مبدأ الإدارة المركزية داخل المؤسسة التربوية.					
٤	انخفاض مستوى مشاركة المؤسسات التربوية في تحقيق النمو المهني.					
٥	عدم إعطاء أهمية للبحوث التي يقوم بها المعلمون مقارنة ببحوث المؤسسات التربوية الأخرى.					
٦	ضعف آليات التعاون بين المعلمين والإداريين والمشرفين في تحقيق النمو المهني.					
٧	ممارسة أساليب إشرافية تقليدية على المعلمين.					
٨	تدني ثقة الإدارة التربوية بقدرة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريسية لتحقيق النمو المهني.					

٩	عدم توفر مراكز تدريبية مناسبة في الميدان التربوي لتحقيق النمو المهني.					
	المجال الثاني: التدريب والتأهيل التربوي.					
١٠	التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.					
١١	اعتماد معايير كمية في تحقيق النمو المهني.					
١٢	الفجوة بين التدريب أثناء الخدمة وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.					
١٣	ضعف استراتيجيات وأدوات التقويم للمعلمين.					
١٤	محدودية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تحقيق النمو المهني.					
١٥	ضعف أساليب التدريب وغياب التخطيط لعملية التنمية المهنية المستدامة.					
	المجال الثالث: طبيعة التدريس في المدرسة.					
١٦	البيئة المدرسية غير المناسبة لتحقيق النمو المهني.					
١٧	تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة.					
١٨	ازدحام الصفوف الدراسية بإعداد كبيرة من الطلبة.					
١٩	غياب دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية.					
٢٠	محدودية المصادر المعرفية المتوفرة في المدرسة لتحقيق النمو المهني.					
٢١	غياب الكفاءات التربوية في المدرسة القادرة على التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النمو المهني.					
٢٢	محدودية الفرص لعقد حلقات النقاش والحوار وورش التدريب فيما بين المعلمين داخل المدرسة.					
	المجال الرابع: اتجاهات المعلمين نحو النمو المهني.					
٢٣	نظرة المعلمين للتعليم بأنه وظيفة.					

					التركيز على الأساليب التقليدية في قطع المنهاج المقرر.	٢٤
					رفض المعلمين لفكرة تدريب بعضهم بعضاً لتحقيق النمو المهني.	٢٥
					تدني المردود المادي العائد على المعلمين في ضوء تقدمهم المهني	٢٦
					محدودية الإطلاع على البحوث التربوية والدراسات التي تهم المعلمين في نموهم المهني.	٢٧
					غياب التعزيز المعنوي (الحوافز،التكريم) للمعلمين في ضوء تقدمهم المهني.	٢٨
					قناعة المعلمين بأن النمو المهني هدر للوقت والجهد.	٢٩

ملحق رقم(٤)

" قائمة محكمي أداة الدراسة "

١- الأستاذ الدكتور يعقوب أبو حلو	جامعة عمان للدراسات العليا
٢- الأستاذ الدكتور حسين المومني	الجامعة الأردنية
٣- الأستاذ الدكتور عبد الرازق يونس	الجامعة الأردنية
٤- الدكتور حامد طلافحة	الجامعة الأردنية
٥- الدكتور هشام الدعجة	الجامعة الأردنية
٦- الدكتور محمد الزبون	الجامعة الأردنية
٧- الدكتور عيد الصبحيين	جامعة الحسين بن طلال
٨- الدكتور إبراهيم الشرع	الجامعة الأردنية
٩- الدكتور محمد الرشايدة	وزارة التربية والتعليم
١٠- الدكتور عيسى شويطر	وزارة التربية والتعليم
١١- الدكتور خالد عمايرة	وزارة التربية والتعليم
١٢- الدكتورة ميماس كمور	الجامعة العربية المفتوحة عمان
١٣- الدكتور نزار اللبدي	الجامعة الأردنية
١٤- الدكتور منصور العرود	**وزارة** التربية والتعليم
١٥- الدكتور سامي الحمايدة	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (٥)

قائمة الأسماء الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية حول الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

١-الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
٢- الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن	الجامعة الأردنية
٣- الأستاذ الدكتور سلامة طناش	الجامعة الأردنية
٤- الأستاذ الدكتور عبد الرازق يونس	الجامعة الأردنية
٥- الأستاذ الدكتور عمر همشري	الجامعة الأردنية
٦- الأستاذ الدكتور يعقوب أبو حلو	جامعة عمان للدراسات العليا
٧- الدكتور محمد الزبون	الجامعة الأردنية
٨- الدكتور هشام الدعجة	الجامعة الأردنية
٩- الدكتور رمزي هارون	الجامعة الأردنية
١٠-الدكتور حامد طلافحة	الجامعة الأردنية
١١- الدكتور احمد الخوالدة	الجامعة الأردنية
١٢- الدكتور إبراهيم المومني	الجامعة الأردنية
١٣- الدكتور نزار اللبدي	الجامعة الأردنية
١٤- الدكتور عيد حسن الصبحيين	جامعة الحسين بن طلال
١٥- الدكتور محمد صبيح الرشايدة	وزارة التربية والتعليم
١٦- الدكتور خالد عمايرة	وزارة التربية والتعليم
١٧- الدكتور عيسى شويطر	وزارة التربية والتعليم
١٨- الدكتور منصور برجس العرود	وزارة التربية والتعليم

Educational Principles of The Professional Development and Their Associated Teaching Competencies As Perceived Educational Experts and Teachers

Prepared by

Abdel Nasser A. M. Al-Raee

Supervisor

Dr. Munem A. Al-Saaydeh

ABSTRACT

This study aimed to elucidate the teachers and the educational experts points of view concerning the educational principles of the professional development of social studies teachers and their associated teaching competencies , by answering the following questions:

The descriptive analytical research methodology was used, through the using of the Following instruments:

"The semi-structured interviews and a pilot study to determine the educational principles of the to determine profession development for the social studies teachers, a questionnaire to determine the teaching competencies through its relevance to the social studies teachers work and the profession development stage that the competencies are created within. and to further reveal the problems that may detain the professional development of the social studies teachers."

The interviews data were analyzed through the percentages, frequencies, the questionnaire data through the Frequencies, percentages, means, standard deviations and estimation degrees.

The number of participants in the interviews was fifty teachers and educational experts. The educational experts who were the university professors point of views were taken by using Pilot study that consisted of a group of the education principles that result to the professional

development of teachers. The Pilot study questionnaire was applied on the educational experts, who count sixty five educational experts participated in it, they included: specialized professors, educational supervisors, developers of social studies research curricula. the questionnaire was applied on the teachers, where two hundred and fifty three teachers from both genders have participated in this study, specialized in the social studies from the directorates of Al- Balqa a Governorate that consists of four sub-directorates, which are: educational directorate of the center of Al-Salt, Ein Al-Basha, Deir Alla and the South Shouneh educational directorate.

The educational experts were chosen in the study by using the intentional sample and the teachers from the clusters sample.

The study has reached to certain results most important are:

-The educational principles of the professional development of social studies teachers are represented in the Interpretivism, and inaddinanro the different theories of the teachers work, the movements that resulted in the professional development as a demand represented in the school effecnveness movement, school improvement movement, professional development strategies and approaches represented in the conscious reflective practice for teachers, action research, morals of the teaching profession, educational technology , change the perspective of the education as a profession, complicating the tasks of the educational profession, in addition to the competencies that the teacher may gain from the University preparation program and professional development in school.

- The study has determined the teacher's competencies of the social studies, the educational experts estimations and teachers for irrelevance these competencies to the social studies teacher's work got a high scale,

which was reinforced by the answers of the interview questions, where it was assured that these competencies are relevant to the social studies teacher's work. Thus the competencies were divided into six fields: the social studies content, the daily and annual planning, teaching, and class management strategies, using the educational media and educational technologies, assessment strategies and its tools, teachers personality.

- The professional development of the social studies teachers occurs basically during the in-service where the teachers experiences and competencies are being refined in the school, in the University pre-service programs are mainly concerned the theoretical bases of the professional development that is according to the experts point of view.

-The professional development faces problems, most important are: the unsuitable timing of training activities, the gap between the in-service and preservice programs, the of the teachers roles and multiplicity.

Tasks, and the absence of the motivation (incentives and honours) for teachers according to their progress.